



**O ENSINO BILINGUE NO 1º CICLO – ESPECIFICIDADES
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

JOANA FILIPA DA SILVA BIGODINHO

N.º DE ALUNA 27768

Orientador do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA ANA MADEIRA

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a
obtenção do grau de:**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DE ENSINO
BÁSICO**

2021



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**O ENSINO BILINGUE NO 1º CICLO – ESPECIFICIDADES
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

JOANA FILIPA DA SILVA BIGODINHO

N.º DE ALUNA 27768

Orientador do Relatório:

PROFESSORA DOUTORA ANA MADEIRA

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a
obtenção do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DE ENSINO
BÁSICO**

2021

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da professora doutora Ana Madeira e da professora doutora Margarida Alves Martins, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino Do 1ºCiclo Do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 11548/2020, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 153, de 7 de agosto de 2020

Agradecimentos

Esta etapa que termina foi longa e integrou um percurso repleto de altos e de baixos, mas que não queria que tivesse sido de outra forma, pois se fosse diferente não teria sido o meu. Assim, tenho algumas pessoas a quem preciso agradecer, por ter chegado aqui.

Agradeço, antes de mais, aos meus pais, pois eles são a verdadeira razão de ter conseguido chegar tão longe. Cada um da sua forma, sempre me encorajaram a seguir em frente e ultrapassar os obstáculos e sempre me apoiaram nas escolhas que fui fazendo.

Preciso de igualmente agradecer à minha família no geral, que sempre tiveram uma palavra para motivar, e um apoio incondicional para me dar neste meu caminho.

Ao Fábio, eu agradeço a disponibilidade, o apoio incondicional e a paciência para me ouvires quando as coisas não correm bem e para celebrar comigo todas as minhas vitórias!

À Mariana e à Margarida agradeço a companhia, a amizade e a inspiração que me foram dando sempre que eu precisava e que eu sei que estão sempre do outro lado, foram imprescindíveis para o meu mestrado.

Um agradecimento da minha licenciatura à Sofia e à Patrícia, vocês são pessoas incríveis e se não estivessem comigo os três anos de licenciatura não tinham sido metade do que foram!

A todos os colegas da minha formação inicial também agradeço porque sei que cada um, da sua maneira, me marcou e me auxiliou a continuar neste meu percurso, cada vez mais segura de que era o certo.

Agradeço a todos os cooperantes e pessoal docente e não docente com quem pude partilhar memórias durante o estágio. Estes períodos são os que mais nos marcam e as pessoas são uma grande parte disso, mas tenho de agradecer especialmente à minha professora cooperante do meu último estágio sobre o qual baseio o meu relatório que esteve sempre disponível e que fez sempre tudo para me proporcionar uma experiência incrível dentro e fora de sala e só tenho a agradecer por tudo o que fizeste por mim!

À professora Ana Madeira, a minha professora orientadora, agradeço ter aceitado o convite e toda a disponibilidade, ajuda, conselhos e apoio ao longo de todo este processo.

À professora Margarida Alves Martins, pela orientação e disponibilidade para ultrapassar qualquer obstáculo que aparecesse.

Por fim, a todos os professores com quem contactei, o meu mais sincero agradecimento pela atenção e pelas aprendizagens que permitiram, cada um da sua forma moldaram-me para a pessoa e profissional que sou hoje e só posso agradecer!

Resumo

O presente relatório tem como objetivo mostrar, de forma reflexiva e analítica, a prática pedagógica desenvolvida numa turma de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de uma instituição bilingue. A turma integra 23 crianças, sendo que vinte têm o português como primeira língua e três têm o inglês como primeira língua.

De acordo com as características do contexto, selecionou-se a temática da conceção das especificidades das práticas pedagógicas num contexto de ensino bilingue no 1º CEB. Para o estudo foi mobilizada a metodologia qualitativa, recorrendo-se, como instrumentos e técnicas, à observação direta e sistemática (diário de bordo e tabelas de observação), à realização de entrevistas à professora portuguesa e à professora inglesa e à análise documental.

Pela observação realizada, foi possível uma caracterização dos diferentes momentos bilingues dentro do horário letivo das crianças, que demonstraram utilizações diferentes das línguas. Assim, os resultados demonstraram que as crianças adequam a sua língua conforme a situação e a pessoa a quem se dirigem, mas que os adultos mantêm sempre a sua língua de referência. As práticas pedagógicas implementadas pelas docentes diferem, adequando-se ao momento curricular e às crianças. Para implementar as práticas em contexto bilingue, são necessárias constantes reflexões, de forma a adaptar as práticas continuamente aos grupos e à realidade da comunidade envolvente.

Palavras-chave: Bilinguismo, Educação bilingue, Práticas pedagógicas, 1º CEB.

Abstract

This report intends to show in a reflexive and analytical way, the practices within a grade 4 classroom of a bilingual Lower Junior School. The classroom had 23 students, of whom 20 have Portuguese as their first language and three have English as their first language.

Given the institution characteristics, the investigation aims to understand the pedagogical practices of the Lower Junior School in a bilingual setting. With that goal, the methods used for the study were of a qualitative nature, utilizing as instruments and techniques direct and systematic observation (logbook and observation tables), interviews of the Portuguese and English teachers and documentary analyses.

The moments that were observed allowed us to characterize the different bilingual moments within the school hours, which showed multiple uses of the languages by the children. Therefore, the results indicated that most children had an ability to communicate in both languages, changing the language according to the situation, but the adults maintain their language of reference. The pedagogical practices vary according to the curricular area and the individual profiles of the children. In order to implement practices in a bilingual setting, it's necessary to constantly reflect on them, to make sure they are not static and are adjusted to the children and the surrounding community.

Keywords: Bilingualism, bilingual education, pedagogical practices, Lower Junior School.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I: Contexto e problemática	3
1. Caracterização do contexto	3
1.1. Metodologia de trabalho	3
1.2. Caracterização do grupo de crianças.....	5
1.3. Organização e Rotina da Sala	6
2. Problemática, objetivos e questões de investigação.....	8
Capítulo II: Enquadramento Teórico.....	10
1. Bilinguismo Infantil	10
1.1. Definição.....	10
1.2. Vantagens.....	12
1.3. Características dos falantes	13
2. Ensino Bilingue	14
2.1. Modelos.....	14
2.2. Enquadramento do Ensino Bilingue no contexto português.....	19
3. Práticas pedagógicas na gestão das línguas.....	21
Capítulo III: Opções metodológicas.....	25
1. Metodologia	25
2. Técnicas e Instrumentos de investigação	26
Capítulo IV: A Prática de Ensino Supervisionada	28
1. Tempo de Estudo Autónomo.....	29
2. Matemática	30
3. Projetos (Estudo do Meio).....	31
4. Práticas Pedagógicas	33
Capítulo V: Considerações Finais	37
Referências Bibliográficas	40

Anexos.....	42
Anexo A: Tabelas de observação	43
Anexo B: Guião das entrevistas.....	44
Anexo C – Transcrição da entrevista à professora portuguesa.....	46
Anexo D – Transcrição da entrevista à professora inglesa.....	59
Anexo E: Observação de Projetos 1	65
Anexo F: Observação de Projetos 2.....	68
Anexo G: Observação de Projetos 3.....	71
Anexo H: Observação de Projetos 4.....	75
Anexo I: Observação de Projetos 5	78

Índice de Figuras

Figura 1 Componentes de avaliação	5
---	---

Lista de Abreviaturas

ALT – Autonomous Learning Time

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IB - International Baccalaureate

ICT - Information & Communication Technology

PE – Physical Education

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

UC – Unidade Curricular

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, e no decorrer do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), desenvolvido no ISPA – Instituto Universitário, surge o presente relatório, que tem como base a prática realizada no contexto de 1.º CEB.

A UC possui, como objetivos, “fazer uma observação atenta e ecológica da situação de intervenção (criança, turma, sala, escola, família, comunidade); manter relações pedagógicas estáveis com o grupo-turma, respeitando necessidades, interesses e ritmos”, entre outros (Matos & Santana, p. 1, 2020-2021), sendo o presente relatório desenvolvido de acordo com os mesmos.

Deste modo, o presente relatório suporta um estudo investigativo realizado com uma turma de 4.º ano do Ensino Básico, de um contexto educacional bilingue e intitulado “O ensino bilingue no 1º Ciclo – especificidades das práticas pedagógicas”. Este estudo possui como objetivo a compreensão das especificidades das práticas pedagógicas em contexto bilingue, sendo orientado pelas seguintes questões:

- Como é realizada a gestão das duas línguas dentro das disciplinas bilingues?
 - Que práticas pedagógicas são utilizadas?
 - De que forma é que essas práticas pedagógicas são implementadas?

De acordo com o explicitado, adotou-se uma metodologia qualitativa, recorrendo-se, como instrumentos e técnicas, à observação direta e sistemática, suportada por registos no diário de bordo e em tabelas de observação, à realização de entrevistas à professora portuguesa e à professora inglesa e à análise documental, dos *Handbooks* da instituição.

O bilinguismo pode ser descrito como a capacidade de mobilizar mais do que uma língua. Contudo, dependendo do investigador, poderá ser adotada uma definição mais restrita, só se classificando como bilingues os falantes com níveis elevados de competência em ambas as línguas, ou de uma forma mais abrangente, considerando-se bilingues os falantes com um mínimo de proficiência em ambas as línguas (García, 2009; Edwards, 2013; Romaine, 1995). Do mesmo modo, a educação bilingue é um conceito que designa um fenómeno bastante complexo. Torna-se imperativo também diferenciar um contexto com ensino bilingue, em que existe a inclusão de várias línguas no currículo, de um contexto onde existem crianças bilingues, mas em que o currículo não inclui as duas línguas faladas pelas crianças. Assim, só no primeiro

caso se pode falar verdadeiramente em “educação bilingue” (Baker, 2001). Existem vários modelos de educação bilingue, sendo que podem ser divididos em duas categorias: formas fracas e formas fortes de educação bilingue. As formas fracas de educação bilingue não constroem falantes bilingues, mas, nos modelos ‘fortes’ de educação bilingue, o objetivo é atingir o bilinguismo e a biliteracia (Baker, 2001).

Os professores podem apropriar-se de várias estratégias para promoverem ambientes bilingues, não existindo uma única forma de promover a literacia e biliteracia dentro da sala de aula. As estratégias devem ser de natureza diversa e normalmente estão associadas a três dimensões: estratégias específicas de fomento da literacia, formação de grupos (metodologia de trabalho) e natureza da relação escola-família. Salienta-se, entre as várias estratégias, a importância da translanguagem (“*translanguaging*”), que se caracteriza como a utilização de todo o repertório linguístico de um indivíduo que fale uma ou mais línguas, de forma dinâmica e simultânea e de acordo com a evolução da construção das práticas de linguagem (Baker, 2001; García, 2009).

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro, apresenta-se a problemática e sua justificação, e a caracterização da instituição cooperante e do grupo com o qual se realizou a prática. Já no segundo capítulo encontra-se o enquadramento teórico sobre a temática de investigação, caracterizando o bilinguismo infantil, os modelos de educação bilingue e uma contextualização relativa às práticas pedagógicas e à articulação entre disciplinas e professores. O terceiro capítulo inclui uma explicitação das opções metodológicas, nomeadamente a metodologia e as técnicas e os instrumentos mobilizados. O quarto capítulo refere-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Assim, neste capítulo são descritos os momentos bilingues integrados no currículo das crianças, com enfoque nas questões de investigação, tanto a nível da gestão das línguas como na articulação entre as docentes que estão presentes em sala. Por fim, o quinto e último capítulo dedica-se às considerações finais referentes à temática em estudo, bem como a uma reflexão crítica de cariz mais pessoal sobre a prática e seus contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional no exercício da prática docente.

Capítulo I: Contexto e problemática

Neste capítulo apresenta-se uma contextualização do local onde decorreu a prática supervisionada, caracterizando a instituição cooperante, particularmente a nível da metodologia aplicada no colégio, e o grupo de crianças com que se realizou o estágio. Ainda neste capítulo encontra-se uma explicitação da problemática em questão, especificando os objetivos e as questões de investigação que orientam o estudo, de acordo com a caracterização do contexto realizada.

1. Caracterização do contexto

A instituição onde se realizou a intervenção situa-se no distrito de Lisboa, mais especificamente, numa freguesia do concelho de Cascais, sendo que se enquadra no Ensino Privado e Cooperativo.

O estágio ocorreu na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que o estabelecimento possui ainda as valências de creche, jardim de infância e 2º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com o *Handbook – Lower Junior School*, o guia orientador das aprendizagens no 1º Ciclo do Ensino Básico, a missão da instituição é “formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta” (p.6), tendo para isso uma metodologia de trabalho bilingue própria.

1.1. Metodologia de trabalho

De acordo com os *Handbooks* da instituição, é possível afirmar que o colégio assume uma pedagogia bilingue em todas as suas valências, orientando a educação por três pilares – a inovação, a felicidade e a responsabilidade – e proporcionando experiências para desenvolver todas as capacidades dos alunos.

Neste sentido, o estabelecimento pratica pedagogias e metodologias de trabalho ativas, construtivistas, que implicam a criança como elemento potenciador das suas próprias aprendizagens, construídas com cada aluno de forma individualizada.

Assim, para o 1º Ciclo, o colégio dá continuidade ao modelo do ensino bilingue iniciado nas valências anteriores, com o intuito de que no fim deste ciclo as crianças sejam bilingues na

compreensão, oralidade, escrita e leitura, pelos benefícios associados ao bilinguismo. Desta forma, na presente instituição é seguido o currículo português, ao qual se adiciona o currículo de Cambridge para a língua inglesa, sendo Português e Matemática lecionados em português, enquanto o Estudo do Meio é ensinado em ambas as línguas, dependendo da matéria, e todas as outras disciplinas (Inglês, Educação Física (PE), Artes, Dança, Teatro, Música e *Information & Communication Technology* (ICT)) são lecionadas em inglês. Destaca-se que, apesar de Matemática ser lecionada em português, existem momentos em que esta disciplina também é bilingue, tendo, por isso, ambas as professoras em sala. À luz dos modelos que irão ser apresentados no capítulo seguinte, é possível caracterizar o modelo bilingue praticado neste contexto como o Modelo Dual, uma vez que o ambiente escolar integra as duas línguas de forma equilibrada, sendo a utilização de cada língua delimitada por área curricular e por docente, permitindo às crianças mobilizar todo o seu repertório linguístico nos momentos bilingues em sala e nos contextos fora de sala de aula.

O modelo exclusivo aplicado neste estabelecimento é baseado em: (i) Trabalho de Projeto, promovendo o trabalho em grupo e a transdisciplinaridade, e, pelas suas apresentações em sala, são os próprios alunos, orientados pelos professores, que se ensinam uns aos outros; (ii) Comunicação, sendo os alunos motivados a apresentarem variadas produções, seja de projetos, como pequenas atividades, textos, entre outros, de forma a promover esta capacidade; (iii) Ensino Individualizado, entendendo a individualidade de cada criança, existe um esforço para durante alguns momentos do período letivo estarem duas professoras em sala, garantindo a consolidação das aprendizagens individualmente com cada criança, sendo estabelecidos, em simultâneo, objetivos reais que promovem a excelência académica; (iv) Trabalho Autónomo, é privilegiado um momento diário de estudo autónomo, planeado pelos próprios alunos, encorajando-os a focarem-se nas suas dificuldades; estes momentos permitem ao professor tempo para apoiar alunos de forma mais individual, adaptando o trabalho à necessidade da criança; (v) Tecnologia, são disponibilizados vários dispositivos para utilização das crianças, e é uma componente que integra todas as disciplinas, aprendizagens e projetos; (vi) *Quiet Time*, um momento diário em que as crianças relaxam, instituído pela necessidade de parar que por vezes é esquecida no mundo atual.

Quanto à avaliação, esta é entendida como reguladora das aprendizagens e, por isso, são valorizados o percurso e o processo, considerando-se, contudo, os produtos como elementos importantes para este processo. Assume-se que o sistema de avaliação deve ser elaborado pelos professores, em parceria com os diretores pedagógicos e coordenadores, sendo que é um processo contínuo para acompanhar os progressos e novos desenvolvimentos de cada aluno. Salienta-se ainda a forma como é calculada a abordagem para a aprendizagem, que consiste num comentário, separado da nota quantitativa, que avalia a atitude do aluno quanto à autonomia, comunicação e curiosidade, reflexividade, colaboração, respeito e empatia, confiança e motivação. Para a nota final, dada por períodos, são contemplados vários componentes com a sua respetiva ponderação, como apresentado na figura 1:

Média dos Testes	30%
Concretização das tarefas propostas	20%
Participação/intervenção positiva	10%
Cooperação / Parcerias	10%
Cumprimento de Regras	7,5%
Autonomia no Trabalho	7,5%
Organização do Caderno e de sala	5%
Responsabilidade nos TPC	5%
Comunicação / Apresentação	5%

Figura 1 *Componentes de avaliação*

Relativamente à política de trabalhos de casa, este colégio entende que os trabalhos de casa são vistos como um complemento do trabalho de sala, mas não acreditam na sobrecarga de trabalho das crianças. Desta forma, as crianças possuem um plano semanal, onde estão marcados os trabalhos obrigatórios e os facultativos, sendo as próprias a organizarem o seu tempo dedicado a estas tarefas semanalmente. No registo existe um espaço para autoavaliação, avaliação da família e feedback do professor. Os trabalhos deverão ser entregues juntamente com o plano assinado e comentado no dia previamente estabelecido com o professor.

1.2. Caracterização do grupo de crianças

A turma na qual decorreu o período de estágio consiste numa turma do quarto ano de escolaridade, composta por 23 alunos, sendo 11 do género feminino e 12 do género masculino, entre os 9 e os 10 anos. É um grupo interessado e muito empenhado em todos os momentos e

atividades propostas, sendo que também possui um grande sentimento de grupo já que a maioria das crianças se conhece desde os quatro anos. Das 23 crianças, vinte têm o português como primeira língua e apenas três têm como primeira língua o inglês.

Esta turma costuma realizar trabalho a pares várias vezes por semana, como forma de desenvolvimento das capacidades de cooperação e ajuda mútua. No entanto, há alguns alunos que ainda revelam dificuldades nesta área devido aos níveis de concentração.

É uma prática deste grupo a realização de Conselhos de Turma bissemanais, um à segunda-feira, para organização da semana, e um à sexta-feira, para a avaliar. Estes momentos são importantes para a resolução de conflitos, estando os alunos bastante envolvidos na resolução dos seus problemas e nos dos colegas, e existem alunos que participam ativamente e de uma forma pertinente na proposta de soluções para os problemas apresentados e outros cuja participação tem de ser pedida pelo adulto.

Como potencialidades do grupo, é possível ressaltar a autonomia e responsabilidade, quer na realização de tarefas, quer na dinâmica de sala de aula, que a maioria das crianças já demonstra. Acrescenta-se ainda que é uma turma interessada e trabalhadora, em que os alunos partilham as suas realizações com os colegas e comentam e felicitam as apresentações dos colegas. Por outro lado, como fragilidades, pode-se destacar algumas dificuldades relativas às regras da comunicação oral, particularmente, aguardar a sua vez para falar e pedir a palavra.

1.3. Organização e Rotina da Sala

No que concerne à organização da sala, esta tem um formato pentagonal, o qual é considerado pela professora titular como muito benéfico para a criação de grupo, pois “mais facilmente se veem a todos”, conjugado com a disposição das mesas, que são, na sua maioria, individuais e com forma triangular, podendo conjugar e fazer vários formatos, e fomentando, por isso, as interações entre alunos no decorrer das atividades.

O espaço da Organização está dividido em duas partes: organização social e gestão curricular. No primeiro grupo de registos encontram-se, como o próprio nome indica, todos os registos decorrentes da negociação e organização do grupo. Destacam-se as regras da sala e dos vários momentos de trabalho, os diários de turma, os registos da distribuição de tarefas, das presenças, etc. Estes elementos funcionam constantemente como memória daquilo que o grupo vai decidindo ao longo das semanas, e daquilo que cada um vai assumindo como compromisso perante o grupo. No segundo grupo de registos, em consonância com este último, inclui-se o

Programa Curricular para o quarto ano de escolaridade, bem como os registos de planificação e gestão do currículo, negociados com os alunos. Assim, existe uma explicitação da previsão semanal em formato de Plano Semanal, que funciona como o grande orientador funcional do trabalho do grupo. Os placards e registos funcionam, portanto, como elementos de comunicação significativa, isto é, não se pretende que tenham uma função decorativa, mas sim que sejam funcionais, construindo, por um lado, a memória da vida do grupo e, por outro lado, funcionando como materiais de consulta constante no desenrolar das atividades.

Relativamente à organização de sala, falta ainda mencionar que a sala se encontra dividida por áreas de trabalho, o que estimula a autonomia das crianças em momentos como o Tempo de Estudo Autónomo (TEA).

São ainda mobilizados, dentro da sala de aula, vários instrumentos de pilotagem, os quais serão enumerados de seguida. Para a organização de grupo, estão implementados o mapa de registo de tarefas, o registo das presenças, o calendário, a Agenda Semanal, o Diário de Turma e as Regras da Sala de Aula. Todos estes instrumentos são organizadores e reguladores da vida em grupo das crianças da turma.

A professora fomenta que semanalmente sejam mobilizadas rotinas específicas, nas várias áreas de conteúdo, sendo estas a Apresentação de Produções, momento bissemanal de realização facultativa, o Trabalho de Texto, em que se utiliza um texto escrito pela turma para fazer descobertas e melhorar a escrita do mesmo, um momento de Gramática/Ortografia, normalmente decorrente do Trabalho de Texto realizado nessa semana, e a Leitura Orientada, que acontece uma vez por semana, em que os alunos vão lendo um livro específico em conjunto, para a área do Português. Quanto à Matemática, tenta-se que todas as semanas exista um momento de Matemática Coletiva, um denominado Problema da Semana, que como o próprio nome indica pretende desenvolver a resolução de problemas, e um momento de Cálculo Mental, para o qual são mobilizados, normalmente, jogos ou atividades lúdicas. Por fim, no Estudo do Meio, as crianças realizam projetos sobre temáticas do programa, como estratégia de aprendizagem ativa dos conceitos, já que necessitam de ir à procura da informação, para poderem depois realizar uma apresentação em que expõem os seus novos conhecimentos. Existe ainda um Tempo de Estudo Autónomo, que acontece todos os dias, e no qual se pretende que as crianças trabalhem as suas dificuldades, seguindo um Plano Individual de trabalho. Como forma de organização e pilotagem, estão ainda contemplados momentos de Conselho de

Turma, de Competências Sociais, de Planificação e Avaliação Diária, sendo o último suportado no instrumento Plano do Dia.

Tal como mencionado anteriormente, nesta turma existem áreas curriculares lecionadas somente em português, como na disciplina de Português, os momentos de gestão de turma, como por exemplo no Conselho de Turma, Competências Sociais e Laboratório. Por outro lado, as disciplinas de Inglês, Drama, ICT, PE, Música e Artes, são lecionadas somente na língua inglesa. Já Estudo do Meio, por ser realizado por projetos, é uma disciplina sempre bilingue, em que estão ambas as professoras em sala. Por fim, nos momentos de TEA e Matemática, ao longo da semana, existem momentos em que estas áreas curriculares são geridas de forma bilingue, estando por isso ambas as professoras presentes em sala, e outros momentos em que são apenas orientados na língua portuguesa, estando nesse caso apenas a professora portuguesa em sala.

2. Problemática, objetivos e questões de investigação

Após um momento inicial destinado à observação e apropriação do contexto de estágio, o qual permitiu a identificação de problemáticas possíveis para a construção do relatório de Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, selecionou-se o tema “O ensino bilingue no 1º Ciclo – especificidades das práticas pedagógicas”.

A escolha das práticas pedagógicas em contextos bilingue como foco do presente relatório justifica-se pelo facto de o estágio estar a ser realizado numa instituição bilingue. A temática também vai ao encontro dos meus interesses pois é relativa à compreensão e exploração das práticas pedagógicas, as quais serão fundamentais na minha prática futura, bem como sempre me cativou compreender como é que se operacionalizava a aprendizagem em mais do que uma língua.

A fluência em mais do que uma língua é cada vez mais importante na formação das crianças devido à contínua globalização, pois permite uma apropriação de competências específicas, as quais promoverão uma facilidade de adaptação e compreensão de diferentes culturas.

De acordo com o explicitado acima, releva-se o papel das estratégias e práticas pedagógicas para a formação de um ambiente educacional bilingue, sendo que, por essa razão, se torna pertinente objetivar com esta investigação a compreensão das especificidades das práticas pedagógicas em contexto bilingue. Para tal, considerou-se importante caracterizar a

gestão das línguas dentro de sala de aula de forma a entender como é realizada a articulação entre as professoras e entre as línguas nos momentos bilíngues de ação pedagógica, indo ao encontro do objetivo delineado. Nesse sentido, foram formuladas uma questão de investigação geral e duas questões mais específicas, como se apresenta de seguida:

- Como é realizada a gestão das duas línguas dentro das disciplinas bilíngues?
 - Que práticas pedagógicas são utilizadas?
 - De que forma é que essas práticas pedagógicas são implementadas?

A partir das questões apresentadas pretende-se que seja possível identificar as práticas pedagógicas mobilizadas pelas professoras para proporcionarem um ambiente de ensino e aprendizagem bilíngue, entendendo como é feita a gestão entre as línguas nos momentos em que ambas as professoras estão presentes, como é que esta articulação é pensada e as especificidades das práticas pedagógicas relativas à gestão das línguas mobilizadas pelas docentes em contexto de sala.

Capítulo II: Enquadramento Teórico

No segundo capítulo são apresentados os conceitos teóricos que servem de suporte à investigação realizada. Discute-se o conceito de bilinguismo infantil, abordando vantagens e características dos falantes, o ensino bilingue, explicitando os modelos de aplicação do mesmo e a sua implementação no contexto português, e, finalmente, as práticas pedagógicas associadas a um ensino bilingue, particularmente na gestão das duas línguas.

1. Bilinguismo Infantil

1.1. Definição

Almeida e Flores (2017) mostram que o conceito de bilinguismo era entendido, para os primeiros investigadores, como proficiência elevada em duas línguas, sendo que agora é normalmente entendido como posse de competências linguísticas em duas línguas. Nesse sentido, Romaine (1995), García (2009) e Edwards (2013) descrevem o conceito de bilinguismo como a capacidade de mobilizar mais do que uma língua. Contudo, todos estes autores defendem que, dependendo do investigador, pode adotar-se uma definição mais restrita, classificando-se como bilingues apenas os falantes que apresentam um nível elevado de competência em ambas as línguas, ou mais abrangente, considerando-se bilingues os indivíduos que falem duas línguas, independentemente do seu nível de proficiência em cada uma delas. Ao assumir que os falantes bilingues são aqueles que apresentam um nível elevado de proficiência em ambas as línguas está a assumir-se que o verdadeiro bilinguismo é equilibrado; ao assumir-se, por seu lado, que o bilinguismo não requer que os falantes tenham um nível elevado de proficiência em ambas as línguas está a assumir-se que o bilinguismo não tem de ser equilibrado e que, portanto, os falantes bilingues podem ter níveis de proficiência diferentes nas duas línguas. (García, 2009). Para o presente estudo assumir-se-á uma perspetiva mais abrangente, entendendo como falantes bilingues os indivíduos com um mínimo de proficiência em ambas as línguas.

Relativamente à aquisição de duas línguas em criança, existem, de acordo com Romaine (1995), várias possibilidades: as crianças podem adquirir primeiro uma língua e depois a outra (bilinguismo sequencial), ou pode ser uma aquisição em simultâneo (bilinguismo simultâneo).

Para o segundo caso, a autora apresenta duas possibilidades, sendo estas a exposição às duas línguas desde o nascimento da criança ou exposição mais tardia à segunda língua até aos três anos de idade. A autora menciona ainda que a idade de início da aquisição pode gerar consequências para a proficiência na língua, apesar de não se saber concretamente a diferença, pois o resultado dependerá também de outros fatores, como a comunidade e o contexto familiar e escolar em que a criança está inserida, influenciando a quantidade de input linguístico que as crianças recebem em cada uma das línguas, por exemplo. Há evidências de como a aquisição precoce da segunda língua pode ser promotora de maiores capacidades fonológicas, lexicais e gramaticais, sendo que as circunstâncias sociais para crianças mais jovens facilitam a interação com falantes da língua que estão a aprender, suportando essa aquisição (Romaine, 1995).

Para Goodman (2007), a maior diferença entre o desenvolvimento monolíngue e o bilingue é a forma como a língua é apreendida, sendo que uma criança que esteja em contacto com duas línguas desde a primeira infância é exposta de uma forma que lhe permite construir dois sistemas gramaticais, tornando-se um bilingue competente. Este autor, citando Haugen (1956), diferencia os termos “infant bilingualism” e “childhood bilingualism”, mencionando que, no primeiro, a criança é exposta em simultâneo a ambas as línguas e, no segundo, só é introduzida a segunda língua nos seus primeiros anos escolares, mas reconhece, como Romaine (1995), que os padrões de exposição às línguas diferem de criança para criança.

Ainda relativamente ao bilinguismo simultâneo, Almeida e Flores (2017) acrescentam a ideia de que, se a criança for exposta a duas línguas desde a nascença, ambas serão consideradas como suas línguas maternas, e que essa exposição, como já mencionado, tem de ser feita logo na altura do nascimento ou pouco depois. Esta situação pode ocorrer numa variedade de contextos, por exemplo, por a criança viver numa comunidade bilingue que utiliza ambas as línguas, o que está normalmente associado a países com mais do que uma língua oficial ou em que as duas línguas, mesmo que não sejam oficiais, são utilizadas pela comunidade no quotidiano. Outro contexto possível será a criança estar inserida numa comunidade imigrante; neste caso, a criança apresenta uma língua de herança, a língua materna dos pais, e é também falante de uma língua maioritária, que corresponde à língua da comunidade de acolhimento. Por fim, apresentam ainda a possibilidade de a criança crescer num contexto bilingue dado o seu meio familiar, sendo que normalmente tem pais de nacionalidades diferentes, que consequentemente têm línguas maternas diferentes.

1.2. Vantagens

De acordo com os primeiros estudos realizados, comparando competências de crianças bilíngues e monolíngues, saber mais do que uma língua era associado a consequências negativas no desenvolvimento intelectual das crianças (Almeida & Flores, 2017; Edwards, 2013; Romaine, 1995). Contudo, seguiram-se estudos que identificaram lacunas na metodologia empregue nessas investigações, normalmente relacionadas com a falta de controlo de fatores extralinguísticos, como as crianças bilíngues serem de perfis socioeconómicos inferiores às crianças monolíngues, estando estes a influenciar os resultados. Estas novas pesquisas sobre o assunto, considerando estes outros fatores, demonstraram o efeito positivo do bilinguismo nas várias tarefas cognitivas, mas salienta-se que estes resultados não são sistemáticos e diferem possivelmente consoante o tipo de tarefa e o nível de proficiência nas línguas (Almeida & Flores, 2017; Edwards, 2013).

No seguimento destas ideias, também García (2009) salienta que se deve reconhecer as vantagens do bilinguismo a nível cognitivo e social, evidenciando que nem sempre estas vantagens são reconhecidas, normalmente por fatores socioculturais e sociopolíticos. Assim, o bilinguismo foi correlacionado com avanços cognitivos positivos, acrescentando que as crianças bilíngues desenvolvem uma orientação linguística mais analítica, ou seja, melhor consciência metacognitiva e metalinguística. Dentro desta competência, crianças bilíngues demonstram um nível mais elevado de consciência de palavra, o seu desenvolvimento semântico acontece mais precocemente, a nível da construção de frases e coerência gramatical. Este desenvolvimento das funções cognitivas parece impactar o seu pensamento crítico e desenvolvimento sociolinguístico, facilitando, por exemplo, a aprendizagem da leitura (Almeida & Flores, 2017; Edwards, 2013; García, 2009; Wei, 2006).

Estas novas investigações demonstraram que crianças bilíngues possuem o seu pensamento divergente mais desenvolvido, apresentando maior criatividade e flexibilidade na sua resolução de problemas, bem como um incremento da sua sensibilidade comunicativa, mostrando melhor discernimento do conteúdo da informação dessa interação. De igual modo, mostram mais facilidade do que monolíngues a aprender mais uma língua. A nível social, destacam-se as vantagens socioeconómicas em ser bilingue, seja pelo valor acrescido do capital humano, como pela pertinência considerando uma sociedade globalizada, ou ainda pela consciência e construção cultural inerente à perceção das diferenças entre as várias culturas e a construção da sua própria “cultura híbrida” (García, 2009; Wei, 2006).

Apesar das vantagens listadas, García (2009) considera que estas serão alteráveis consoante um grupo de fatores como o estatuto socioeconómico, etnia, nacionalidade, género, identidade, idade, o prestígio das línguas na comunidade, entre outros. Já Wei (2006) acrescenta que, apesar de as vantagens ultrapassarem as desvantagens, estas também existem e devem ser mencionadas. Para este autor, a maioria das desvantagens sociais atribuídas ao bilinguismo, como problemas de linguagem ou personalidade, são associações erradas; contudo, sublinha que um ambiente familiar bilingue será certamente mais difícil de manter. Como problemas a longo prazo, Wei (2006) refere as crises de identidade que alguns indivíduos bilingues, nomeadamente por pertencerem a uma família em que cada um dos pais possui uma língua diferente, passam por não saber com que grupo cultural ou étnico se identificam. Para terminar, o autor refere ainda que a construção de identidade não é estática e que vai evoluindo consoante as vivências dentro e fora do grupo linguístico. Relativamente a esta situação, é importante a compreensão de que, para as pessoas bilingues, é expectável a existência de ramificações da conceção de identidade e não de uma identidade dupla; todavia, normalmente a língua falada implica aspetos diferentes da personalidade do indivíduo (Edwards, 2013).

1.3. Características dos falantes

Sendo indivíduos bilingues, os falantes serão sempre caracterizados como pessoas que conseguem comunicar em pelo menos duas línguas, incluindo falantes com diversos níveis de proficiência nas línguas em que interagem (Wei, 2006). Deste modo, os falantes bilingues, nomeadamente as crianças bilingues, apresentam alguns comportamentos específicos na mobilização das línguas.

Almeida e Flores (2017) referem que existe bastante diversidade na forma como as crianças bilingues mobilizam ambas as línguas, sendo que podem utilizá-las de forma equivalente, ou em função do contexto em que se encontram. Podem ainda tendencialmente mostrar preferência por uma das línguas, com a conseqüente mobilização maioritária dessa língua. A língua pela qual a criança apresenta preferência, é a sua língua dominante do falante. Em casos mais extremos da utilização quase exclusiva da língua dominante pode verificar-se casos de bilinguismo passivo, em que as crianças entendem a língua, mas não comunicam nela. As autoras referem que estas formas de mobilizar as línguas podem dever-se a vários fatores, como, por exemplo, a exposição a cada uma das línguas e o incentivo em utilizar cada uma delas. Não obstante, Wei (2006) enfatiza que uma das características dos falantes bilingues será

a escolha que realizam relativamente à língua a mobilizar para as suas interações, considerando que esta escolha dependerá do objetivo e contexto da comunicação.

Salienta-se ainda um fenómeno característico em indivíduos bilingues: o “*codeswitching*”. Este caracteriza-se pela mobilização de dois sistemas gramaticais num mesmo momento de discurso, acedendo os falantes, deste modo, a todo o seu repertório linguístico enquanto comunicam. Esta estratégia é erradamente entendida, por vezes, como uma confusão das crianças nos seus dois sistemas linguísticos, sendo na realidade a norma para falantes bilingues e consistindo numa estratégia de comunicação, e deve ser assim considerada (Almeida e Flores, 2017; Edwards, 2013; Goodman, 2007; Romaine, 1995; Wei, 2006).

2. Ensino Bilingue

Educação bilingue é antes de mais “a simple label for a complex phenomenon” (Cazden & Snow, cit. por Baker, 2001, p.192), ou seja, é um conceito que designa um fenómeno bastante complexo. É importante diferenciar um contexto bilingue, em que existe a inclusão de ambas as línguas no currículo, de um contexto onde existem crianças bilingues, mas em que o currículo não inclui as duas línguas faladas pelas crianças. Assim, de acordo com este autor, só no primeiro caso se deve falar em “educação bilingue”.

2.1. Modelos

A aplicação de estratégias para poder caracterizar-se um dado contexto educativo como bilingue resulta na aplicação de modelos diferentes, podendo mobilizar-se uma variedade de critérios (Baker, 2001). Contudo, Romaine (1995) adverte que, muitas vezes, o mesmo modelo pode ser identificado por nomenclaturas diferentes, ou que um dado termo pode ser utilizado para caracterizar diferentes programas educativos. Não obstante, Baker (2001) diferencia ensino bilingue de transição de ensino bilingue de manutenção, sendo que o primeiro objetiva que a criança que possui outra língua materna aprenda a língua maioritária e, no segundo, tenta-se fortalecer o sentido de identidade cultural e linguística da criança, valorizando a sua língua materna. Dentro desta última categoria, o autor ainda apresenta duas subcategorias – a manutenção estática e a manutenção em desenvolvimento -, as quais diferem quanto ao que objetivam para as capacidades linguísticas da criança, isto é, a manutenção estática prevê apenas o não declínio das capacidades já existentes e a manutenção em desenvolvimento

promove um desenvolvimento da proficiência e literacia em ambas as línguas da criança. Este fenómeno é, por vezes, denominado Educação Bilingue de Enriquecimento e objetiva a extensão da utilização das línguas minoritárias, originando um pluralismo cultural e diversidade linguística (Baker, 2001; García, 2009).

Baker (2001) apresenta ainda a noção de que não é necessária a existência de um equilíbrio entre as duas línguas em sala para formar um ambiente bilingue e categoriza dez tipos de educação bilingue que divide em dois grandes grupos. Apesar disso, ressalta a conceção de que estas tipologias são facilitadoras a nível teórico, mas pressupõem limitações; os modelos não contemplam o desenvolvimento e evolução das práticas, nem explicam as variações possíveis na aplicação de cada um ou o sucesso e eficácia da educação bilingue. Não obstante, os vários tipos de programas podem ser separados em duas grandes categorias: formas fracas e formas fortes de educação bilingue.

As formas fracas de educação bilingue, não constroem, no ponto de vista do autor, falantes bilingues, sendo que incluem os seguintes modelos: o modelo da submersão, o modelo de submersão com aulas suplementares, o modelo segregacionista, o modelo de transição, o modelo convencional com ensino de língua estrangeira e o modelo separatista (Baker, 2001). Os primeiros dois modelos enumerados são bastante semelhantes, sendo que são modelos em que a criança que provém de uma minoria linguística é colocada num ambiente escolar em que apenas é falada a língua maioritária, objetivando, desse modo, a assimilação da língua e cultura de ensino em detrimento das suas de origem. No modelo de submersão com aulas complementares, as crianças são, inicialmente, retiradas do seu ambiente de sala para usufruírem de aulas suplementares de apoio à língua maioritária, já que esta não é a sua língua materna. No modelo segregacionista, a criança de língua minoritária é impedida de aceder a contextos escolares da língua maioritária, seja por lei ou por práticas da instituição, forçando um *apartheid* na sociedade entre falantes da língua maioritária e falantes de línguas minoritárias. Já o modelo de educação bilingue de transição prevê a possibilidade de a criança de língua minoritária poder ser ensinada parcialmente nessa língua até atingir um nível de proficiência que lhe permita estar incluída na educação convencional na língua maioritária; o seu objetivo é a assimilação e resulta num monolinguismo relativo. Os últimos dois modelos apresentados resultam num bilinguismo limitado, obtido de formas bastante diferentes. O modelo convencional com o ensino de língua estrangeira oferece a crianças falantes da língua maioritária a possibilidade de aprender outra língua, mas de uma forma muito limitada, sendo

que a maioria dos alunos deste modelo de ensino têm um nível de fluência reduzido na língua estrangeira. Por fim, a educação separatista prevê a proteção da língua minoritária, por razões políticas, religiosas ou culturais. Neste caso, a criança falante de língua minoritária terá a sua educação na sua língua materna, sendo o objetivo a autonomia/separação entre as formas de comunicação e sociais (Baker, 2001; García, 2009). Considerando então o conceito de educação bilingue assumido por Baker (2001), os modelos descritos não são, na sua maioria, modelos de educação bilingue, já que, para além de não promoverem o bilinguismo e a biliteracia, não integram ensino nas duas línguas, com exceção do modelo de transição; o que resulta, tipicamente, é monolinguismo ou bilinguismo subtrativo, em que a língua materna é, pelo menos parcialmente, substituída pela segunda língua.

Relativamente aos modelos ‘fortes’ de educação bilingue, Baker (2001) enumera, entre outros: o modelo de imersão, o modelo de manutenção de língua de herança e o modelo dual. Em todos estes modelos, o objetivo é atingir a biliteracia e o bilinguismo aditivo, em que uma língua é adicionada à que a criança já possui. No modelo de imersão, as crianças falantes de uma língua maioritária são colocadas num contexto escolar que pretende que se tornem bilingues e biculturais sem a perda da sua língua materna. A tipologia da educação bilingue de imersão total difere não só quanto à idade com que a criança começa a frequentar este modelo (*‘early immersion’*, em idade de jardim de infância, *‘middle immersion’*, com 9 ou 10 anos, ou *‘late immersion’*, em idade de secundário), mas também quanto ao tempo passado neste modelo, já que normalmente começa com uma imersão de 100% na segunda língua, que ao fim de dois ou três anos passa para 80% semanais e termina no 6º ano com cerca de 50% de imersão por semana. Já a imersão parcial oferece sempre cerca de 50% de imersão ao longo de toda a escolaridade (até ao 6º ano). Para exemplificar a implementação prática deste modelo, pode considerar-se as escolas canadianas em que crianças falantes de inglês, a língua maioritária, são ensinadas em francês (a língua minoritária) e em inglês, salientando que a escolha de colocar as crianças em escolas bilingues é facultativa e não obrigatória. Transparece assim a necessidade de diferenciar este modelo educacional do modelo de submersão. Neste modelo de imersão, normalmente estão presentes duas línguas maioritárias e/ou de prestígio, promovendo uma situação de adição de língua, sendo opcional e não obrigatório como na submersão. As crianças em modelos de imersão não são impedidas de utilizar a sua língua materna, nomeadamente em recreios ou no refeitório, sendo os professores normalmente bilingues (as crianças percebem-nos como falantes de uma língua, mas que também compreendem a

outra). Salienta-se ainda que o foco desta educação não é o ensino da outra língua, seguindo o mesmo currículo das escolas monolíngues e lecionando-o com recurso às línguas do colégio. Pretende-se assim que a aprendizagem da língua seja o mais natural possível, assemelhando-se à aquisição da língua materna. Relativamente ao modelo de manutenção da língua de herança, este objetiva que crianças com línguas minoritárias possam utilizar essas mesmas línguas como meio de instrução, originando bilinguismo total nos falantes, já que a língua materna é protegida e desenvolvida em simultâneo com a língua maioritária, ou seja, este modelo refere-se à educação de crianças falantes de línguas minoritárias, conjugando a língua minoritária com a maioritária (Baker, 2001; García, 2009).

Referindo, por fim, o modelo de educação dual bilingue, ou, como é por vezes designado, o modelo de imersão bidirecional bilingue, este é caracterizado por um equilíbrio entre a utilização das línguas e o número de falantes de cada língua, ou seja, existem crianças com línguas maternas diferentes, coexistindo dentro de uma mesma turma de forma mais equitativa possível, sendo que ao mesmo tempo se procura que ambas as línguas de ensino sejam mobilizadas harmoniosamente. O foco de ensino não está nas línguas, sendo que a aprendizagem destas é realizada maioritariamente pelo conteúdo. Pretende-se então que os alunos de modelos duais obtenham níveis altos de proficiência tanto na primeira como na segunda língua, demonstrando atitudes e competências pessoais positivas quanto a culturas diferentes. Por esta razão, o objetivo do modelo dual não consiste apenas em formar crianças bilingues e dotadas de biliteracia, mas também crianças mais competentes na comunicação intergrupar e mais conscientes culturalmente (Baker, 2001; García, 2009).

Quanto à aplicação deste modelo num contexto real, esta é normalmente feita de forma faseada, começando pelas idades mais reduzidas, nomeadamente nos anos da educação pré-escolar, sendo que se vai depois estendendo aos restantes níveis de ensino, ao invés de se implementar em todos os níveis de ensino em simultâneo. Para cumprir os objetivos a que se propõem, as escolas que implementam este modelo adotam determinadas práticas, como, por exemplo, lecionar mobilizando ambas as línguas de ensino da escola, sendo que ambas as línguas detêm um estatuto equitativo e se distribuem pelas várias áreas de conteúdo, podendo, contudo, existir disciplinas lecionadas com recurso às duas línguas. Nestes casos, deve existir um cuidado redobrado para que não haja uma repetição de conteúdos nas duas línguas diferentes. Frisa-se que podem existir organizações diferentes e que, tal como no modelo de imersão, também pode haver variação, ao longo do percurso escolar, no tempo atribuído a cada

uma das línguas. O conjunto de características e valores da escola deve também ser bilingue, criado pela mobilização de instrumentos, orientações, trabalhos, entre outros, tanto a nível de sala como a nível de escola, devendo as duas línguas ser utilizadas de forma equilibrada na generalidade dos contextos. As escolas que apliquem o modelo dual podem introduzir um momento explícito de ensino da língua ou, por oposição, defender que as línguas são apreendidas de forma informal e por isso não delinear nenhum momento específico para a sua aprendizagem. Neste modelo, a biliteracia é considerada tão importante como o bilinguismo, sendo que por isso a literacia será adquirida pelas crianças em simultâneo em ambas as línguas ou, em alternativa, inicialmente com ênfase na língua nativa da maioria das crianças. Normalmente, nestas instituições, o pessoal docente e não docente é bilingue, mobilizando as línguas conforme a situação. A continuidade consiste então num fator muito importante para se conseguir atingir o objetivo, que é o desenvolvimento das capacidades linguísticas bilingues e de biliteracia de forma sustentada, de acordo com o modelo dual (Baker, 2001; García, 2009).

Ainda no que concerne ao modelo dual, são delimitadas as situações em que cada língua deve ser mobilizada, seguindo critérios de tempo e/ou de currículo. Baker (2001) explicita, a título de exemplo, que a distribuição das línguas poderá ser por dias alternados, ou por conteúdos curriculares, ou por semestres, entre outros. Segundo este modelo, os adultos não devem alternar entre línguas, incentivando o aluno a desenvolver a perceção da língua com que se deve dirigir a cada adulto. Não obstante, deve ser reconhecido que a troca de código oral (“*codeswitching*”) nas crianças será natural dentro e fora da sala de aula. A delimitação do uso de cada língua pode ainda ser alcançada por temas do currículo, ou seja, definindo em termos de áreas o que vai ser lecionado utilizando dada língua. Uma das condicionantes da separação por áreas, será direcionar as crianças com mais facilidade em cada língua para as áreas que são lecionadas nessa língua, por exemplo, crianças com facilidade numa língua mais facilmente se interessarão por áreas lecionadas nessa língua (Baker, 2001; García, 2009). De acordo com Baker (2001), um exemplo da aplicação deste modelo poderá ser a *Coral Way Elementary School*, a primeira escola bilingue nos Estados Unidos da América a implementar o modelo dual, com falantes espanhóis e ingleses.

Comparando o modelo dual com outros modelos apresentados previamente, este modelo difere do modelo de transição pois não objetiva que a criança, falante de uma língua minoritária, passe progressivamente para um ensino somente assente numa língua maioritária, ou seja, pretende-se promover o bilinguismo (e a biliteracia), levando a criança a desenvolver

proficiência na outra língua ao mesmo tempo que mantém/desenvolve a sua língua materna. Do mesmo modo, as características do modelo dual diferem das do modelo de imersão devido aos antecedentes linguísticos das crianças, ou seja, no modelo de imersão as crianças estão a aprender (considerando os anos iniciais de imersão total) numa língua que não constitui a sua língua materna, sendo falantes de uma outra língua maioritária e com grupos homogêneos de crianças (em termos de língua materna); já no modelo dual existem crianças com diferentes línguas maternas e o ensino é feito recorrendo às línguas maternas das crianças, tendo por isso o colégio duas línguas de ensino ao longo de toda a escolaridade que implementa. Por último, o modelo dual difere ainda do modelo da língua de herança pois pretende um maior equilíbrio entre crianças falantes de língua maioritária e minoritária.

2.2. Enquadramento do Ensino Bilingue no contexto português

Segundo Cruz e Miranda (2005), o Conselho Europeu tem vindo a promover a comunicação interpessoal e intercultural entre as comunidades europeias, o que conseqüentemente se transpõe para a aprendizagem de diferentes línguas, atitudes e capacidades que permitem o estabelecimento da comunicação.

Estas iniciativas que têm vindo a acontecer desde os anos 90, a nível europeu, podem exemplificar-se com um projeto do Conselho Europeu (“Language Learning for European Citizenship”) que prioriza a introdução precoce do ensino das línguas estrangeiras, o que iniciou várias experiências em diversos países europeus desde então. Assim, o Quadro Europeu de Referência para as línguas aponta no sentido de uma Europa plurilingue e pluricultural (Cruz & Miranda, 2005).

O estudo de Cruz e Miranda (2005) realiza uma breve análise à evolução de vários países europeus quanto à integração de outras línguas nos currículos escolares. Em Portugal, existe uma autonomia escolar na gestão do processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, seja pela escolha da língua a lecionar, pela seleção do docente, seja também pela consciencialização e mobilização de materiais (Cruz & Miranda, 2005).

Em paralelo com a introdução de línguas estrangeiras precocemente, começam a existir já alguns programas que impulsionam o ensino bilingue no contexto português dos quais se podem destacar os seguintes: o “Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa”, desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional, com duração de 48 meses (entre 2003 e 2007), devido ao elevado número de imigrantes e com os objetivos de

“sensibilizar a comunidade escolar para a riqueza do multilinguismo na escola”, “valorizar as línguas maternas dos alunos” e “criar linhas de orientação, bem como alguns materiais, capazes de melhorar a competência em língua portuguesa dos alunos de outras línguas maternas” (ILTEC, s.d.); o “Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1.º ciclo do Ensino Básico”, implementado em colaboração entre o Ministério da Educação e Ciência, através da Direção-Geral da Educação e o *British Council* Portugal, que foi implementado entre o ano 2011 e 2015, objetivando a aprendizagem de parte do currículo em língua inglesa e o desenvolvimento da literacia nesta língua. (DGE, s.d.a); e o “Programa Escolas Bilingues/Bilingual Schools Programme”, decorrente do programa anterior e implementado com a mesma parceria desde o ano letivo de 2016/2017, direcionado particularmente para as valências de jardim-de-infância e 1º e 2º ciclos do ensino básico, tendo como finalidade a criação de um enquadramento nacional para a oferta de ensino-aprendizagem bilingue no sistema educativo português (DGE, s.d.b).

Os projetos acima descritos são intervenções em contextos, maioritariamente do ensino público português, que ambicionam fomentar a oferta de educação bilingue no país. A par com estes, existem do mesmo modo várias escolas em Portugal que implementam currículos educativos diferentes do currículo português em substituição ou complemento a este. Estas escolas consideram-se então como estabelecimentos de ensino internacionais que, à luz dos modelos de educação bilingue já descritos, ambicionam formar crianças bilingues de formas bastantes distintas. Considerando a zona geográfica de Lisboa, é possível destacar alguns colégios que se presume que pratiquem modelos de educação bilingues fortes, nomeadamente o modelo dual, já que publicitam que o seu ensino é realizado integrando duas ou mais línguas, como por exemplo: *St. Julian’s School*, localizada em Carcavelos e integrando o currículo português e o currículo internacional (IB), e *Redbridge School*, localizada em Lisboa, permitindo o ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico em inglês e francês ou em inglês e português (destaca-se que no primeiro caso seguem o currículo francês e no segundo o currículo português).

Em suma, existe, no ensino público português, uma obrigatoriedade do currículo quanto à introdução de uma segunda língua durante a escolarização das crianças. Contudo, a nível de propostas bilingues, estas são muito limitadas no contexto do ensino público, existindo colégios do setor privado que implementam já currículos e práticas bilingues.

3. Práticas pedagógicas na gestão das línguas

Existem várias estratégias a ser valorizadas dentro de sala de aula que promovem um ambiente multicultural, a biliteracia e o empoderamento das línguas maternas de cada aluno e sua família. Importa mencionar que não há uma única forma de promover a literacia e biliteracia dentro de sala de aula, sendo que as propostas devem ser adequadas aos objetivos da escola e às necessidades educacionais. Do mesmo modo, os professores bilingues devem apropriar-se de diversas práticas pedagógicas, considerando que as crianças têm perfis linguísticos diferentes (Baker, 2001; García, 2009).

Desenvolver a biliteracia em contextos bilingues é fundamental, já que à literacia se associa o empoderamento, a emancipação e a educação e pode ser uma atividade prazerosa. Comumente se questiona se este duplo desenvolvimento de literacia é benéfico, mas as investigações na área demonstram resultados positivos. Estes estudos demonstram que as capacidades de uma língua se transferem facilmente para a segunda língua, o que significa que, se a criança já tem conhecimentos prévios quando se começa o ensino noutra língua, as capacidades e estratégias de literacia desenvolvidas numa língua serão transferidas para a segunda língua (se tiverem um sistema escrito semelhante), pois, apesar de a gramática, a ortografia e o vocabulário serem diferentes, as capacidades e estratégias de descodificação podem ser transferidas para a segunda língua (Baker, 2001).

As estratégias que são empregues para estimular o bilinguismo e a biliteracia devem ser de natureza diversa e normalmente estão associadas a três dimensões: estratégias específicas de fomento da literacia, formação de grupos (metodologia de trabalho) e natureza da relação escola-família (Baker, 2001).

Dentro da primeira dimensão, como em salas monolingues, é necessário que transpareça a conceção da existência de diferentes tipos de literacia, encorajando, para tal, os múltiplos propósitos da leitura e da escrita dentro da sala de aula; a especificidade para o contexto bilingue é a necessidade de estarem presentes conteúdos em ambas as línguas. Sobre este tópico, Hudelson, cit. por Baker (2001), agrupa as várias possibilidades de estratégias para desenvolver a literacia em três grandes categorias, que devem ser entendidas de forma integrada e interligada, sendo estas: geral, de leitura e de escrita. As estratégias gerais implicam a criação de um ambiente de sala que estimule a literacia, ou seja, a sala deve incluir documentos e instrumentos que reflitam as várias funções da literacia, incluindo produções das próprias

crianças; a promoção de ambientes cooperativos de aprendizagens, devendo as crianças entender os pares como um recurso, apoiando-se e ao trabalharem em pequenos grupos permite ao professor ir apoiando onde é necessário; e, por fim, o fomento de um desenvolvimento de literacia transdisciplinar, trabalhando esta capacidade pela apropriação de conhecimento noutras áreas, sendo enfatizado o recurso a trabalho por projetos interdisciplinares. Por sua vez, as estratégias ao nível da leitura incluem a promoção de livros ‘previsíveis’, pretendendo-se trabalhar a construção de significado; a realização regular de leituras em voz alta para as crianças, procurando apresentar um modelo de leitura aos alunos; organizar as respostas das crianças sobre o que acabaram de ler, permitindo que mobilizem as suas próprias vivências para a construção de significado feita por cada uma; e a inclusão de leituras autónomas, sendo as crianças a seleccionar o livro que querem ler por prazer pessoal, demonstrando que a leitura não é apenas uma atividade estruturada de sala de aula. Por fim, relativamente a estratégias de escrita, o autor acredita que se deve permitir a escrita de textos pessoais livres, que contem um pouco da história de cada um, e, ao mesmo tempo, deve-se estimular a escrita dialógica, para a qual as crianças teriam um caderno em que pudessem comunicar com colegas e professores utilizando o código escrito, em que novamente os professores deveriam apresentar um modelo para a escrita adequada. Para além das estratégias apresentadas, reconhece-se a importância de incluir diferentes propósitos de escrita, pedindo às crianças para mobilizarem a escrita em trabalhos que integrem vários objetivos de escrita, pois a escrita é um elemento fundamental para conseguirmos dar significado, já que implica reflexão sobre as coisas (Baker, 2001).

A segunda dimensão, referente à metodologia de trabalho dentro da sala de aula, prevê que a diversificação das formas de trabalho, seja em grande grupo, pequenos grupos ou pares, se for feita de forma cooperativa, trará sempre vantagens nas aprendizagens. Ainda dentro desta dimensão, estão contemplados os recursos de trabalho, os quais devem ser, tanto quanto possível, bilingues, refletindo as línguas maternas das crianças, e criando uma consciencialização bilingue nas crianças. Para tal, deverá tentar-se que as bibliotecas da sala ou escolares contenham livros de conteúdos diversificados nas várias línguas das crianças da instituição, podendo inclusive mobilizar-se a ajuda dos pais das crianças na construção destas (Baker, 2001).

A terceira dimensão remete para as relações escola-família. Este envolvimento das famílias deve ser extensível ao processo de leitura e escrita, seja na produção de um livro multicultural, por exemplo, ou na construção de significado pessoal e cultural, que, interligados,

promovem a biliteracia. O autor destaca que a escola não deve impor as suas práticas literárias ao ambiente familiar, pois as práticas de casa podem ser diferentes e tal implicaria assumir-se um défice nas práticas praticadas pelas famílias. Não obstante, há uma grande necessidade de as famílias se envolverem no desenvolvimento das competências de literacia dos seus educandos, destacando-se três modelos de envolvimento parental. O primeiro – modelo de influência familiar – é o modelo praticado pelas famílias que tentam desenvolver em casa ambientes para estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional, existindo uma relação escola-família muito eficaz no estabelecimento de ambientes de aprendizagem. Já o segundo modelo – modelo de reforma escolar – abrange famílias que tentam alterar as escolas, tornando-as mais sensíveis para com as famílias e pressionando-as para que transmitam os valores familiares. Estas famílias normalmente integram a hierarquia escolar, participando, por exemplo na associação de pais. Por fim, no modelo de sistemas cooperativos vai-se mais longe do que nos modelos anteriores e as famílias tentam participar ativamente nas atividades escolares. Estes pais veem o contexto familiar, escolar e da comunidade a funcionar de forma interligada como um todo. Destaca-se também que um dos maiores fatores para que estas relações possam ser implementadas é que os pais consigam comunicar com a maioria dos professores da escola; se tal não acontecer é muito provável que se afastem da vida escolar dos seus educandos (Baker, 2001).

Como práticas pedagógicas, García (2009) ressalta, ainda, a importância da translinguagem, que caracteriza como a utilização de todo o repertório linguístico de um indivíduo que fale uma ou mais línguas, de forma dinâmica e simultânea e de acordo com a evolução da construção das práticas de linguagem. A autora destaca que existe ainda um estigma sobre a utilização desta prática em contextos bilingues, mas que é uma ferramenta que facilita a construção de significado. Outra vantagem desta estratégia será, por exemplo, permitir às crianças utilizar a língua em que se sentem mais à vontade para realizar certas funções comunicativas, o que pode ajudá-las a desenvolver gradualmente a capacidade de realizar essas mesmas funções na língua mais fraca, ou seja, apoia a aprendizagem da língua mais fraca. O estigma enunciado resulta, normalmente, da valorização do monolinguismo, não permitindo aos alunos desenvolver as suas capacidades bilingues.

García (2009) defende ainda que cada professor se apropriará da sua forma específica de ensinar em contexto bilingue. Estas práticas de ensino podem ser agrupadas em três modelos de gestão das línguas: convergente, de imersão e múltiplo. O modelo convergente prevê a

utilização de duas línguas, sendo que uma é subordinada à outra; assim, a língua minoritária é só utilizada como apoio à língua maioritária, objetivando a transição da criança para a utilização plena da língua maioritária. Neste modelo, valorizam-se estratégias para o desenvolvimento da língua maioritária, menosprezando-se o desenvolvimento da língua minoritária. Relacionando com os modelos de educação bilingue de Baker (2001), este modelo é característico, por exemplo, de modelos de transição. O modelo de imersão considera que as línguas são mais bem desenvolvidas de forma separada, havendo uma divisão rígida das funções e espaços em que se deve mobilizar cada língua. Contudo, a autora refere que neste modelo é permitido, por vezes a translíngua nos vários tipos de modelos de imersão. Por fim, as escolas que adotam o modelo múltiplo objetivam o desenvolvimento da proficiência bilingue e práticas de translíngua e valores plurilingues. Este modelo combina práticas concorrentes e separatistas das línguas, ou seja, pode existir uma divisão nas línguas a utilizar por parte dos professores ou do currículo, mas às crianças é permitido que misturem as duas línguas durante trabalho colaborativo. Segundo a autora, as escolas que utilizem este modelo assumem a consciência e competência multilingue como crucial (García, 2009).

Capítulo III: Opções metodológicas

Com o presente capítulo proceder-se-á a uma explicitação das opções metodológicas mobilizadas para a realização do estudo, especificando e justificando a metodologia utilizada, bem como as técnicas e instrumentos de avaliação selecionados para suporte da investigação.

1. Metodologia

Considerando que a metodologia é inerente a qualquer projeto de investigação realizado, visto ser necessária a definição de instrumentos de recolha e análise de dados, torna-se essencial proceder a uma escolha adequada de metodologia a seguir para melhor atingir o objetivo do estudo. Assim, a cada tipo de metodologia correspondem regras e procedimentos orientadores da pesquisa, recolha e análise de informação, de forma a cumprir com os objetivos delineados (Gonçalves, 2010).

A definição de utilização de metodologia quantitativa ou qualitativa depende do objetivo da investigação, sendo que normalmente se opta pela metodologia qualitativa quando se pretende uma compreensão mais detalhada de dado fenómeno social. Assim, a metodologia qualitativa implica determinadas características como a decorrência do estudo nos ambientes naturais dos participantes, sendo o investigador a dirigir-se a esses mesmos ambientes. É igualmente imprescindível uma apresentação descritiva dos dados com conseqüente análise indutiva, atribuindo-se maior importância aos processos do que aos resultados observados, sendo que não serão os dados a confirmar hipóteses pré-estabelecidas, mas sim as hipóteses a ser propostas a partir dos resultados do estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2006; Gonçalves, 2010; Haguette, 1995).

Para operacionalizar uma investigação qualitativa, surgem várias etapas no processo de investigação, que se desencadeiam de forma interativa e que se relacionam com a teoria, com as estratégias e instrumentos de recolha de dados e com a análise de informação. É também importante a conceção de que este é um processo reflexivo e de elevada complexidade, uma vez que descreve e analisa a compreensão da realidade que se observa (Aires, 2015).

Salienta-se ainda que a investigação qualitativa em contextos de educação é normalmente naturalista, já que se recolhe dados a partir dos comportamentos naturais das

pessoas, que se encontram, como já mencionado, nos seus ambientes naturais (Guba & Wolf, cit. por Bogdann & Biklen, 1994).

Deste modo, pelas características enunciadas, conjugando com as particularidades do contexto e do público-alvo, considerou-se que a metodologia que mais se adequa ao objetivo proposto será a metodologia qualitativa, centrando a recolha de dados na organização e práticas pedagógicas dos momentos bilingues da turma.

2. Técnicas e Instrumentos de investigação

De acordo com a metodologia selecionada foram mobilizadas estratégias de observação participante dos momentos bilingues, recorrendo à observação direta e sistemática, análise documental e realização de entrevistas. Quanto aos instrumentos, foram utilizados o diário de bordo e tabelas de observação.

Entende-se como técnica de observação a recolha sistemática de informação, a partir do contacto direto com situações específicas das quais se objetiva o aprofundamento dos conhecimentos (Aires, 2015).

A observação é uma técnica que permite a recolha de informação ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Neves, Campos, Fernandes, Conceição & Alaiz, 1994). Considerando o objetivo de realizar uma observação naturalista, e visando esta a recolha de informação de sujeitos em contextos naturais, é necessária a conceção de que o investigador não deve influenciar ou manipular os acontecimentos, já que se o fizesse o sujeito não estaria a agir de forma habitual (Santos, 1994). Estrela (cit. Santos, 1994) ressalta que, numa observação participante, o investigador é parte constituinte do ambiente que está a observar, envolvendo-se assim em todas as atividades do grupo. Deste modo, torna-se evidente o equilíbrio que deve existir na postura do investigador, que, apesar de estar inserido e a participar no contexto, não deve manipular algumas situações específicas que observa para garantir a fidedignidade dos dados recolhidos. Desta forma, estas observações serão realizadas com recurso ao diário de bordo, quando forem de cariz mais livre, e através de tabelas de observação, que possibilitam o registo dos comportamentos e dinâmicas a observar nos momentos bilingues da turma, nomeadamente Projetos. Foi selecionado este momento por ser o momento em que se verifica maior flexibilidade no modo em como as crianças utilizam as duas línguas. Estas tabelas de observação (Anexo A) permitem selecionar e organizar a informação recolhida no decurso das

observações de acordo com categorias como, por exemplo, a mobilização e gestão das línguas por parte das crianças e dos adultos, como são ultrapassadas as barreiras linguísticas e a forma como se articulam as duas professoras. Acrescenta-se ainda que em cada sessão se observou com particular atenção as interações dentro de um ou dois grupos, referindo-se as restantes observações a toda a turma. As tabelas incluem duas colunas, uma só para observações sem inferências e a outra destinada a comentários sobre a informação recolhida.

No que concerne às entrevistas, são uma técnica bastante comum para a recolha de dados descritivos, podendo ser caracterizada como uma interação entre duas pessoas na qual o entrevistador procura obter informações do sujeito que interpela, tentando que transpareça a compreensão da realidade do entrevistado. Existem dois tipos de entrevistas: entrevistas estruturadas e semiestruturadas (Aires, 2015; Bogdann & Biklen, 1994; Haguette, 1995). Para o presente relatório foram mobilizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas à professora titular portuguesa e à professora inglesa, sendo que as perguntas foram definidas a priori, mas como questões de resposta aberta, objetivando sobretudo o conhecimento da forma de organização do ensino bilingue no colégio e na turma, a compreensão da forma como as professoras realizam a articulação entre si e a regulação das duas línguas nos momentos bilingues lecionados (ver anexo B). Foram realizadas duas entrevistas: uma à professora cooperante portuguesa e a outra à professora inglesa.

A análise documental dos *Handbooks* da instituição também provou ser bastante importante, pois permitiu a recolha de muita informação, particularmente quanto à orientação da gestão das línguas na instituição (ver seção 1 do Capítulo I).

Capítulo IV: A Prática de Ensino Supervisionada

No presente capítulo ambiciona-se a realização de uma sistematização sobre a informação recolhida durante o período de estágio, a partir das várias técnicas e instrumentos apresentados na secção anterior. Pretende-se que seja dedicado algum espaço à análise crítica das informações recolhidas, para que num capítulo posterior se possa retirar algumas conclusões, tendo em conta o apresentado neste capítulo.

A informação que se apresenta neste capítulo foi recolhida através dos instrumentos indicados no capítulo anterior e, nos casos em que não está identificada a sua proveniência, foi recolhida por intermédio do diário de bordo.

O contexto onde se realizou o estágio tem vindo a evoluir na forma como implementa a educação bilingue, procurando “trabalhar mais o bilingue” (Anexo C). Desta forma, o modelo que atualmente aplicam, descrito no Capítulo I, poderá caracterizar-se como uma aplicação do modelo de educação bilingue dual, uma vez que integra as duas línguas de forma equilibrada, existindo uma divisão por área curricular e por docente, permitindo às crianças mobilizar todo o seu repertório linguístico nos momentos bilingues em sala e nos contextos fora de sala de aula. Para este modelo, a constituição do grupo também deve ser mista, sendo que, na turma, existiam crianças com primeiras línguas diferentes. Sobre os alunos, é possível ainda caracterizar a grande maioria como bilingues sequenciais, já que a introdução da segunda língua começou apenas quando entraram para o colégio. Considerando que se adotou uma definição mais abrangente de bilinguismo infantil, é possível caracterizar todas as crianças deste contexto como falantes bilingues, pois demonstravam alguma proficiência em cada uma das línguas.

Na turma estavam contemplados três momentos bilingues, sendo estes: TEA, Projetos e Matemática. Estes momentos têm características muito distintas e a gestão das línguas e das práticas das professoras são igualmente díspares (Anexos C e D). Dos três momentos identificados, como já mencionado, foi enfatizado o momento de Projetos, sendo essa a razão de as tabelas de observação só terem sido preenchidas para esta área.

Primeiramente, torna-se imprescindível a conceção de identificar as características de um momento bilingue, conforme as entrevistas realizadas às professoras (Anexos C e D). De acordo com as professoras, para se poder caracterizar um dado momento como bilingue é necessário que estejam ambas as professoras em sala, que os materiais sejam criados integrando ambas as línguas e/ou que os alunos possam realizar o seu trabalho recorrendo a ambas as

línguas. Embora nestes momentos não exista a obrigatoriedade de os estudantes utilizarem apenas uma língua, devem dirigir-se a cada adulto na sua língua, ou seja, devem falar com a professora inglesa em inglês e com a professora titular em português. Esta permissão consiste na primeira estratégia observada – a translíngua -, estratégia a qual García (2009) enfatiza os seus benefícios e como pode ser facilitadora do desenvolvimento das capacidades bilingues nas crianças (consultar a terceira secção do Capítulo II).

O capítulo estará organizado em pequenas secções, um para cada momento bilingue identificado, no qual será explicitada a organização de cada um, tanto a nível das línguas como da postura das professoras em sala, e uma secção dedicada às práticas pedagógicas, na qual se menciona, de uma forma geral, a articulação entre as professoras, dentro e fora de sala de aula, as estratégias e práticas que implementam e dificuldades que reconhecem em trabalhar em contextos bilingues.

1. Tempo de Estudo Autónomo

O momento TEA aparece na agenda semanal uma vez por dia, sendo que, consoante o critério escolhido, pode ser caracterizado como bilingue apenas duas vezes por semana, quando a professora inglesa também está em sala, ou é sempre caracterizado como bilingue, pela possibilidade de as crianças realizarem o seu trabalho em ambas as línguas, estando ou não a professora inglesa em sala (Anexo C). Nesta componente, como descrito no segundo capítulo, pretende-se que os alunos se organizem autonomamente para trabalhar as diferentes áreas do currículo. Assim, apesar de a professora inglesa só estar em sala dois dias, os alunos podem trabalhar os vários conteúdos na língua que quiserem, sendo que está estipulado que a nível da língua inglesa sejam realizadas pelo menos duas atividades por semana. À segunda-feira são definidos os apoios que as crianças irão ter ao longo da semana, sendo elas a definir com que professora terão o apoio pretendido e em que dia da semana, de acordo com as disponibilidades de cada docente.

Pelas entrevistas realizadas às docentes (Anexos C e D) e pela observação efetuada, sabe-se que, para este momento, não existe um momento prévio de articulação entre as professoras, antes das aulas. Quanto aos materiais, a professora inglesa constrói-os previamente à aula, já tendo uma estrutura prévia de como será o apoio antes de entrar em sala, e a professora portuguesa organiza-se de uma forma diferente, construindo exercícios no momento, de acordo

com a dificuldade apresentada pelo aluno. Aqui com a professora de inglês é comum trabalharem-se conteúdos específicos da língua, mas, com a professora de português, podem ser trabalhados conteúdos explícitos da sua língua ou conteúdos de outras áreas.

A gestão das línguas neste momento é muito livre, sendo que as crianças que não estão a ter apoios podem comunicar e interagir umas com as outras na sua língua de preferência. Contudo, como habitual, devem dirigir-se aos adultos mobilizando as línguas de referência de cada um. Assim, existem grupos de crianças que alternam entre as duas línguas para comunicar entre si, e adequam a língua de acordo com o adulto com quem vão comunicar; outras crianças interagem maioritariamente numa língua, mas poderão alterar o seu discurso consoante a pessoa a quem se dirigem, seja por reconhecerem que tem dificuldade nessa língua (no caso dos colegas) seja por dever de se dirigir a ela numa dada língua (no caso das professoras); e, por fim, algumas crianças comunicam sempre na sua língua materna a não ser que sejam corrigidas. Nas crianças que vão alternando a sua língua de discurso, está presente a estratégia da translíngua. Cada professora fala sempre na sua língua, ou só português ou só inglês, com as crianças.

2. Matemática

No que concerne à área da Matemática, segundo a informação recolhida nas entrevistas às professoras (Anexo C e D), existe uma articulação entre as duas professoras previamente à aula. Esta articulação é feita semanalmente por intermédio de uma reunião que lhes permite planear a forma de gestão dos momentos bilíngues, sendo que é a professora portuguesa a seleccionar os conteúdos a abordar e nestas reuniões é definida a organização dentro da sala. Esta estrutura prévia permite à professora inglesa preparar-se a nível de vocabulário específico. Ainda antes do momento de dinamização, todos os materiais construídos, pela professora portuguesa e em português, são revistos pela professora inglesa que, por combinação entre as duas professoras, altera a ficha de forma que alguns dos exercícios estejam também em inglês, sendo a ficha revista por ambas as professoras antes da sua implementação. Do mesmo modo, se forem construídos cartazes para conteúdos desta disciplina, estes integraram ambas as línguas, mas, ao contrário das fichas, é feita uma tradução dos conteúdos. A integração de ambas as línguas nos materiais objetiva que as crianças assimilem os conceitos específicos do currículo nas duas línguas em simultâneo. A nível da organização dentro da sala, começa a

professora portuguesa a introduzir conceitos e só depois a professora inglesa introduz esses mesmos conceitos na sua língua. As crianças preenchem os materiais de acordo com a língua em que o enunciado se encontra, ou seja, questões em inglês são respondidas em inglês e questões em português têm respostas em português.

Não obstante, para interagirem entre si as crianças podem mobilizar a língua que lhes for mais facilitadora, mas, para se dirigirem às professoras, como mencionado, as crianças devem tentar mobilizar a língua dessa professora. Neste momento, observa-se que as crianças tendem a utilizar a língua em que se está a resolver o exercício para comunicar, ou comunicam sempre na sua língua materna, só a alterando quando respondem para o grande grupo. Neste momento, volta a ser visível a mobilização da estratégia da translíngua na comunicação entre alguns grupos de crianças. Os adultos mantêm o discurso na sua língua. A professora inglesa, de acordo com a entrevista (Anexo D), comentou que procurava dar mais apoio às crianças que sabe terem mais dificuldades em inglês de modo a auxiliá-las a ultrapassar estas dificuldades através da aprendizagem de conteúdos de outras áreas (a matemática, neste caso), promovendo a apropriação de vocabulário, sem expor as suas dificuldades na língua.

3. Projetos (Estudo do Meio)

Em Projetos são trabalhados conteúdos de Estudo do Meio, que são apreendidos pelos alunos ao realizarem projetos sobre os assuntos a abordar. Esta disciplina é sempre bilingue e acontece duas vezes por semana. Os trabalhos desenvolvidos nesta aula são feitos em pares ou pequenos grupos e objetiva-se que sejam bilingues. Segundo a entrevista à professora portuguesa (Anexo C), a constituição dos pares e pequenos grupos é realizada de acordo com o interesse das crianças nos temas a trabalhar, e não com base em critérios linguísticos. Assim, para que os trabalhos sejam bilingues, os instrumentos e materiais utilizados são construídos nas duas línguas, isto é, cada enunciado está presente tanto em português como em inglês (tradução). Os grupos começam o projeto definindo quais as questões a que querem dar resposta, sendo que têm de contemplar questões em inglês e questões em português. Na fase de pesquisa, as questões que foram formuladas devem ser pesquisadas no idioma em que foram escritas e deve-se fazer a seleção e sistematização dessa informação também nessa língua. Ou seja, uma questão que esteja em português será pesquisada em português e, após se encontrar a informação, será também parafraseada em português (“O que entendi”). Ambiciona-se que para

cada aluno exista um equilíbrio entre a mobilização de cada língua e, na fase de apresentação dos projetos, cada pessoa do grupo precisará de falar nas duas línguas. Esta apresentação tem um suporte digital que deve conter partes escritas nas duas línguas; para tal, durante a realização do projeto e construção do suporte digital, cada professora auxiliará na sua língua de trabalho. Pela entrevista realizada à professora portuguesa (Anexo C), sabe-se que esta não era a realidade do colégio, e que este, desde há cinco anos atrás, tem evoluído na forma como implementa o bilinguismo. O colégio foi evoluindo nas suas práticas de forma faseada, sendo que primeiro os alunos apenas faziam a apresentação dos projetos nas duas línguas, ou seja, cada grupo recolhia e tratava a informação em português e, no fim, traduzia uma parte para inglês para apresentar; atualmente, já se espera que tanto a fase de pesquisa como a de tratamento de dados sejam igualmente bilingues. Esta evolução do modelo praticado ilustra uma das limitações da conceção teórica de modelos de educação bilingue de Baker (2001) que não contempla estas evoluções nem variantes de cada modelo, ou seja, o modelo antigo da instituição é diferente do atual, mas poderia ser caracterizado ainda dentro do mesmo modelo.

Ao nível das professoras, esta é uma área em que os conteúdos a abordar e as ajudas a dar aos alunos partem muito mais das solicitações dos alunos, não existindo muita articulação prévia à aula por parte das docentes. Dentro da sala de aula, a organização entre as professoras é feita de forma muito natural, sendo que, por exemplo, a introdução e a gestão dos momentos em grande grupo estão a cargo de ambas, de acordo com as disponibilidades, ou seja, não parecem ser responsabilidade somente de uma (Anexos E, F, G, H, I). Menciona-se que, como nos outros momentos bilingues, os adultos comunicam sempre na sua língua de referência, mas permitem que as crianças mobilizem a língua da sua preferência podendo utilizar ambas durante a sessão.

Pela observação destes momentos (Anexos E, F, G, H, I), é possível afirmar que, para ultrapassar barreiras linguísticas, foi muito rara a utilização de traduções por parte das docentes, sendo que utilizavam outras estratégias, como falar de forma mais lenta, pronunciando melhor as palavras, explicar o significado da palavra ou expressão na mesma língua, demonstrar ou exemplificar o conceito em ação, incentivar os pares a explicarem por palavras suas, entre outras.

A nível das crianças, foi possível observar apropriações muito diferentes das línguas em sala, sendo possível dividi-las em três categorias, com base na utilização que faziam das línguas, associada à proficiência das crianças na segunda língua: somente língua materna;

maioritariamente língua materna; ambas as línguas. Na primeira categoria – somente língua materna – as crianças utilizam nas suas interações com os pares apenas a sua língua materna; para se dirigirem aos professores, se não forem corrigidos, mantêm a sua língua materna, como se constatou, por exemplo, com os elementos do grupo 2 observado no dia 19 de maio (Anexo E), que comunicaram entre si sempre em português e mostraram tendência para recorrer às professoras portuguesas e não alteraram a sua língua de discurso nem quando falaram com a professora inglesa. Já na segunda categoria – maioritariamente língua materna – encontram-se crianças que utilizam a sua língua materna em quase todas as situações, mas alteram a sua língua de discurso se a pessoa a interpelar tiver muitas dificuldades de compreensão nessa língua. Para se dirigirem aos adultos, adequam a língua a mobilizar consoante a língua de referência do adulto. Nesta situação, encontram-se as crianças do grupo 2 de dia 27 de maio (Anexo H), que, entre si, falaram em português, mas comunicaram com a professora inglesa em inglês. Por fim, na terceira e última categoria – ambas as línguas – as crianças demonstram um grande à-vontade em utilizar ambas as línguas, mobilizando todo o seu repertório linguístico na maioria das suas interações, e adequam sempre a sua língua de discurso à língua do adulto e às crianças com mais dificuldades numa das línguas. São exemplos desta categoria, a C., a M.M. e a R.N., que durante o trabalho facilmente oscilavam entre as línguas consoante a pessoa com quem estavam a conversar ou a língua em que estavam a ler e a escrever (Anexos F, G, H). Dentro das categorias enunciadas, salienta-se que a maioria das crianças integra no seu discurso ambas as línguas (integrando a segunda e a terceira categorias), sendo que apenas uma minoria apresenta conhecimentos que demonstrem uma apropriação mais geral de ambas as línguas, alternando entre estas de forma muito natural e de acordo com a pessoa a quem se dirige (terceira categoria). Por oposição, denota-se que um número considerável de crianças, dada a possibilidade de escolha da língua a mobilizar, mantêm o seu discurso na sua língua materna, evitando situações que as obriguem a alterar a mesma (pertencendo à primeira categoria).

4. Práticas Pedagógicas

De acordo com o explicitado nas entrevistas (Anexo C e D), nenhuma das professoras tem formação específica para lecionar em contextos bilingues, sendo que a professora inglesa (Anexo D) se descreve como bilingue e aproveita essa experiência para moldar a forma como leciona.

A professora inglesa destaca a importância de as crianças estarem inseridas num contexto onde ambas as línguas são utilizadas dentro e fora de sala de aula, pois acredita que esta estratégia é fundamental para que as crianças se apropriem mais facilmente das línguas para os vários aspetos do seu quotidiano (Anexo D).

Ambas as professoras referem que a gestão das línguas dentro de sala começa na articulação que existe entre elas, fora de sala, na preparação de cada momento. Esta fase de preparação conjunta está destinada à organização das aulas e à planificação de materiais, sendo que a professora portuguesa considera que seria benéfico se pudesse existir um momento no início de cada período para organizar as semanas, permitindo que com estas reuniões semanais se pudesse aprofundar mais as planificações. Estas reuniões são mais direcionadas para a área da Matemática, pois a preparação de materiais para TEA é dividida entre as duas professoras e os Projetos funcionam a partir do que as crianças necessitam no momento. Como já mencionado, os materiais para Matemática, nomeadamente as fichas de trabalho, são construídas pela professora titular e alteradas pela professora inglesa. Ainda nestes momentos de organização se propõem atividades que trabalhem os conteúdos de forma transdisciplinar e bilingue, ou seja, que os trabalhem nas duas línguas em simultâneo, como, por exemplo, a realização de um corta-mato para trabalhar os números ordinais simultaneamente em português e em inglês. Relativamente aos materiais construídos, releva-se ainda que, apesar de as fichas não serem construídas com recurso à tradução, isto é, cada enunciado só aparecer numa língua, os cartazes e outros instrumentos de regulação da turma são construídos com tradução de termos específicos. Esta prática de os materiais integrarem sempre as duas línguas vai ao encontro das estratégias destacadas por Baker (2001) para promover desenvolvimento da biliteracia através dos materiais que estão disponíveis em sala (ver secção 3 do Capítulo II).

Em sala de aula, segundo as entrevistas (Anexo C e D), as professoras ambicionam que a articulação entre elas e entre as línguas seja realizada de forma natural, sendo que a professora inglesa destaca a importância da comunicação para alcançar essa naturalidade dentro da sala de aula. No geral, quem inicia os momentos é sempre a professora portuguesa, apresentando o tema da aula, e a professora inglesa vai intervindo pontualmente para introduzir os conceitos em inglês. Contudo, através das tabelas de observação (Anexo E, F, G, H, I), percebeu-se que para Projetos normalmente era a professora inglesa a iniciar a dinamização das sessões, concluindo-se que a gestão dos momentos em grande grupo está a cargo de ambas, de acordo com as disponibilidades.

A partir das entrevistas e das observações realizadas, conseguiu fazer-se um levantamento de algumas práticas utilizadas pelas docentes. A professora portuguesa demonstrou que tenta fazer uma “reflexão ... [para] incluir o bilingue [naquilo] que já fazemos” (Anexo C). Relativamente às crianças, existe uma tentativa de estimular a língua com que têm mais dificuldades, pedindo-lhes, gradualmente, para utilizarem cada vez mais essa língua para explicar os raciocínios e para responder. Tenta-se também que as indicações sejam dadas na língua de referência do adulto, falando mais devagar e recorrendo a gestos para facilitar a compreensão do que é pedido. A professora inglesa mencionou ainda que se pode recorrer a apoio entre pares (“You can get the strongest to help the weakest”) e dar apoio a crianças com mais dificuldades em inglês, trabalhando conceitos de matemática, por exemplo, em inglês, o que permite, segundo a professora, auxiliar a criança na matemática, ao mesmo tempo que desenvolve o seu repertório linguístico inglês, demonstrando-lhe outras funcionalidades da língua (Anexo D). Também a professora portuguesa refere aproveitar o trabalho em áreas como a matemática para promover o desenvolvimento lexical das crianças “ajudá-los a ter ali alguns nomes, o que é que é uma adição, o que é que é uma subtração, as palavras, os termos matemáticos” (Anexo C). Encontram-se evidências das práticas pedagógicas enunciadas na literatura, particularmente na dimensão da formação de grupos (terceira secção do Capítulo II), que mostram como os colegas, em ambientes cooperativos, podem ser um auxílio no desenvolvimento da língua.

De acordo com as observações realizadas, sabe-se que as crianças com mais dificuldades em cada língua beneficiam de diferenciação nos momentos formais de avaliação, mas desconhece-se o critério para beneficiar desta diferenciação. Ao nível da língua, as crianças que têm o inglês como primeira língua possuem português língua não materna, um apoio que é dado fora da sala e que procura aumentar o vocabulário das crianças, trabalhar a construção frásica e desenvolver a oralidade (Anexo C).

As professoras, nas suas entrevistas (Anexo C e D), enunciam, como dificuldades específicas associadas ao ensino em contexto bilingue, como mediar as duas línguas, identificando quando se deve insistir mais com a criança para falar na língua em que tem mais dificuldades; adequar as atividades e situações para que seja possível trabalhar as duas línguas; a falta de tempo para articulação e preparação prévia às aulas entre as docentes; e a familiarização com o currículo português por parte da professora inglesa.

Apesar de valorizar o modelo presente no colégio, a professora inglesa gostaria de no futuro conseguir implementar mais atividades em que se utilizasse o inglês fora do contexto da sala de aula, como, por exemplo, irem assistir a uma peça de teatro em inglês ou cozinhare, seguindo receitas em inglês (Anexo D). A professora portuguesa (Anexo C) salienta que, para ela, seria benéfico ter acesso a formação adicional na área do ensino bilingue, continuando a aprender sobre estratégias e formas diferentes de promover o bilinguismo com as crianças. Em conjunto, ambas as professoras (Anexo C e D) acreditam que o sucesso do modelo se deve à constante reflexão por parte da equipa escolar sobre como continuar a evoluir e a tornar o “bilinguismo mais harmonioso” (Anexo C).

Tendo em consideração as práticas enunciadas pelas professoras, e relacionando-as com as práticas descritas na secção 3 do Capítulo II, pode considerar-se que as estratégias adotadas se inserem no modelo múltiplo de García (2009), uma vez que permitem práticas de translíngua pelas crianças, existindo, contudo, uma divisão nas línguas a utilizar por parte das professoras, o que promove, segundo a autora, consciência e competência bilingue.

Capítulo V: Considerações Finais

O presente capítulo sistematizará as principais conclusões que podem ser retiradas da investigação realizada, conjuntamente com uma reflexão sobre a forma de implementação da educação bilíngue presente no colégio. Salienta-se que o que se irá apresentar de seguida não poderá ser generalizado, pois os resultados são o produto de um contexto particular, com uma metodologia específica.

A investigação realizada objetivava a compreensão das especificidades das práticas pedagógicas em contexto bilíngue, uma vez que o contexto de estágio aplicava um modelo de educação bilíngue. Para tal, procurou-se caracterizar os momentos bilíngues de ação pedagógica, particularmente ao nível da gestão das línguas dentro da sala de aula, das professoras e dos alunos, e ao nível da articulação entre as professoras. Nesse sentido, foram formuladas uma questão de investigação geral e duas questões mais específicas, como se apresenta de seguida:

- Como é realizada a gestão das duas línguas dentro das disciplinas bilíngues?
 - Que práticas pedagógicas são utilizadas?
 - De que forma é que essas práticas pedagógicas são implementadas?

Os resultados alcançados com este estudo, que utilizou uma metodologia qualitativa para a recolha e análise de dados, indicam formas diferentes, de acordo com a área curricular, de organização dos momentos bilíngues. Salienta-se, entre as várias práticas, a importância da translíngua, que se caracteriza como a utilização de todo o repertório linguístico de um indivíduo que fale uma ou mais línguas, de forma dinâmica e simultânea e de acordo com a evolução da construção das práticas de linguagem (Baker, 2001; García, 2009) e que está presente em todos os momentos bilíngues apresentados no capítulo anterior.

A translíngua só é possível pois existe liberdade para as crianças gerirem a sua língua de comunicação consoante as suas vontades, sendo que se notou que os adultos mantinham sempre a sua língua de comunicação. As crianças têm a perceção de que língua mais se adequa a quem se dirige, alternando, na maioria das vezes o seu discurso.

As práticas pedagógicas das professoras envolvem uma diversidade de estratégias e instrumentos. Todos os instrumentos de regulação do grupo, ou materiais que serão utilizados nos momentos bilíngues são construídos de forma a integrar ambas as línguas, o que promove

o bilinguismo e a biliteracia (consultar a terceira secção do Capítulo II). É uma preocupação de ambas as professoras que esta mobilização de duas línguas seja para as crianças o mais natural possível, pois isso é o verdadeiro significado do bilinguismo. Por isso, todas as suas práticas tentam promover um ambiente facilitador para ambas as línguas. Com esse objetivo, existe uma reunião semanal em que se ambiciona que as professoras preparem a semana seguinte, discutindo materiais e a articulação entre elas (Anexo C e D).

A partir das observações feitas, pelas tabelas presentes nos Anexos E, F, G, H e I, bem como pelas entrevistas às professoras, constatou-se que, para ultrapassar barreiras linguísticas, as docentes mobilizam várias estratégias, como por exemplo adequar a velocidade da comunicação e utilizar explicações, demonstrações e os próprios pares, de forma a resolver dúvidas, somente recorrendo à tradução se as outras estratégias se provarem insuficientes. A professora inglesa descreveu ainda que tentava auxiliar as crianças com maiores dificuldades em inglês noutras áreas para que trabalhando conceitos de matemática evoluíssem no seu repertório linguístico inglês, demonstrando outras funcionalidades da língua (Anexo D). Nesse sentido, também mostraram interesse em conseguir realizar mais atividades em contexto fora de sala de aula, em que se pudesse incluir as duas línguas (Anexo C e D).

Assim, as estratégias mobilizadas pelas professoras inserem-se no modelo múltiplo de García (2009), dado que permitem práticas de translanguagem pelas crianças, mas existindo uma divisão nas línguas a utilizar por parte dos professores. Este modelo promove, segundo a autora, a consciência e a competência multilingue.

A perceção da forma como o ensino está implementado nesta instituição tem sofrido uma evolução, tal como mencionado pela professora portuguesa, sendo que se tem procurado garantir ambientes o mais bilingues possível para as crianças se poderem apropriar de ambas as línguas nos vários aspetos da sua vida escolar. A evolução da metodologia aplicada no colégio demonstra uma das limitações referidas por Baker (2001) sobre os modelos de educação bilingue, nomeadamente, que estes não contemplam as evoluções e variantes dentro de cada modelo, isto é, o modelo antigo da instituição é diferente do atual, mas poderia ser caracterizado ainda dentro do mesmo modelo (duas variantes de um modelo).

Retomando as questões de investigação, é possível perceber que a gestão das línguas é feita de forma o mais natural possível, permitindo às crianças a liberdade de alternarem entre as línguas (translanguagem), sendo que os adultos devem manter a sua língua de referência, evitando explicar conceitos pela tradução. As práticas pedagógicas utilizadas são diversas e

variam consoante o momento e a criança. Para implementar as práticas em contexto bilingue são necessárias constantes reflexões, que não devem ser estanques, adaptando-se continuamente aos grupos e à realidade da comunidade envolvente.

Pessoalmente, a experiência de estar inserida num contexto que implementa um modelo de educação bilingue, conjugado com a sua metodologia particular, foi muito significativo para o meu próprio processo de crescimento pessoal e profissional. Considerando a temática selecionada para o relatório, foi possível manter um olhar mais focado nas práticas e na articulação entre os adultos da sala, que me alargaram horizontes quanto às possibilidades dentro da sala de aula. Das maiores realizações que retiro desta experiência é perceber como as crianças conseguem verdadeiramente trabalhar em duas línguas e que não se “perde” por fomentar o bilinguismo desde cedo; pelo contrário, as crianças eram interessadas, trabalhadoras e motivadas para aprender. Do mesmo modo, a forma de gestão das línguas, à primeira vista, parece muito pouco planificada, mas envolve constantes reflexões sobre como fazer para que se facilite a aprendizagem dos conteúdos linguísticos e, por exemplo, matemáticos, as melhores estratégias, onde entra cada língua, etc. A especificidade do contexto permitiu-me desenvolver capacidades de reflexão sobre a adequação das práticas pedagógicas ao contexto de ensino e aos alunos, e aperceber-me da necessidade de uma constante reavaliação destas práticas. Com isto, destaco a construção dos materiais, que pelo facto de incluírem as duas línguas, facilitam a assimilação dos nomes e dos conceitos em ambas as línguas. Por fim, acredito que a articulação com a outra professora é fundamental e, como a professora inglesa afirma, o sucesso está na comunicação.

Deste modo, enquanto futura profissional, a organização, articulação e práticas que observei; fizeram-me refletir sobre as que já conhecia, à luz do que é praticado no colégio, sendo que me identifiquei e me vejo a trabalhar de acordo com os princípios da instituição.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 275-304. doi: 10.5281/zenodo.889439
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3ª ed.). Multilingual Matters.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, M., & Medeiros, P. (2009). Por um processo de ensino-aprendizagem bilingue no 1º CEB. *Revista Saber & Educar*, 14. doi: [10.17346/se.vol14.142](https://doi.org/10.17346/se.vol14.142)
- Cruz, M., & Miranda, S. (2005). Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: Um estudo de caso. *Saber(e)Educar*, (10), 81-95.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- DGE (s.d.a). Implementação do Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1.º ciclo do Ensino Básico. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/implementacao-do-projeto-ensino-bilingue-precoce-no-1o-ciclo-do-ensino-basico>
- DGE (s.d.b). Programa Escolas Bilingues/Bilingual Schools Programme. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/programa-escolas-bilinguesbilingual-schools-programme>
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds.) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 5-25.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Goodman, D. (2007). Performance phenomena in simultaneous and sequential bilinguals: A case study of two Chilean bilingual children. *Literatura y lingüística*, (18), 219-232. doi:[10.4067/S0716-58112007000100013](https://doi.org/10.4067/S0716-58112007000100013)
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. Alves & N. Azevedo (eds.). *Investigar em educação: Desafios da*

construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado, 39-63.

Haguette, T. M. (1995). *Metodologias qualitativas na sociologia*. (4ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

ILTEC (s.d.). Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. Retirado de http://www.iltec.pt/projectos/em_curso/divling.html

Matos, A. I., Santana, I. (2020-2021). Ficha de Unidade Curricular de Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico. ISPA

Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J., & Alaiz, V. (1994). Observe! Vai ver que encontra. *IIE (Ed.) Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/ob>

Romaine S. (1995) *Bilingualism*. (2ª ed.). Oxford: Blackwell Publishing.

Santos, M. (1994). *A observação científica*. Porto: Universidade do Porto

Wei, L. (2006). Bilingualism. In K. Brown (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Boston: Elsevier., 1-12.

Anexos

Anexo A: Tabelas de observação

Disciplina:			
Data:			
Categoria		Observação	Comentários/questões
Articulação entre as professoras (liderança do momento)			
Gestão das línguas entre as crianças - as línguas que usam - como as usam	Grupo 1		- tentar entender o porquê.
	Grupo 2		
Interação crianças professoras – Professora titular portuguesa (como reagem a diferentes situações- práticas)			
Interação crianças professoras – Professora inglesa			
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora titular portuguesa			
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora inglesa			

Anexo B: Guião das entrevistas

Blocos de Informação	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação relativa à compreensão das especificidades das práticas pedagógicas em contexto bilingue; • Esta tem caráter confidencial e asseguramos o anonimato dos dados; • Pedir autorização para gravar áudio. 	
Formação e experiência profissional da docente e caracterização do ensino bilingue na instituição e	<ul style="list-style-type: none"> • Pode-me falar sobre o seu percurso profissional? • De que forma está estruturado o ensino bilingue no colégio? • O ensino bilingue no colégio foi sempre feito da mesma forma? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem experiências com outro tipo de ensino (monolingué) e tem formação específica para ensinar crianças bilingues. • Estratégias utilizadas, recursos... • Houve mudanças? Porquê?
Caracterização do ensino bilingue na turma.	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os momentos bilingues na turma durante a semana? • Quais as características desses momentos? • Os momentos de Projetos, de Matemática e de TEA são geridos de formas semelhantes? Como gere cada um? • Como realizam a articulação entre as duas professoras em sala, ao nível de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Das línguas? 	Projetos especificamente e depois as restantes.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Da preparação prévia? ○ No momento de dinamização? ○ Dos materiais? <ul style="list-style-type: none"> ● Como adapta as suas práticas pedagógicas para o ensino bilingue? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as semelhanças e diferenças relativamente ao monolingue? ● Nem todas as crianças dominam da mesma forma ambas as línguas. Como gere essa diferença durante a ação pedagógica? ● Quais as principais dificuldades que sente a trabalhar com uma turma bilingue? ● Que práticas pedagógica/estratégias diferentes gostaria de implementar no ensino bilingue que ainda não teve oportunidade de implementar? 	<p>Que práticas pedagógicas utiliza?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Diferenciação pedagógica. ● Em quê? Como? ● Que ache que poderia ajudar a ultrapassar as dificuldades.
Conclusão da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ● Quer acrescentar alguma coisa antes de finalizarmos a entrevista? ● Obrigada pela sua disponibilidade 	

Anexo C – Transcrição da entrevista à professora portuguesa

Legenda:

E – Entrevistadora

P.P. – Professora de português

E.: Pode-me falar um pouco do seu percurso profissional? Nomeadamente se só tem experiência com o bilinguismo ou se também tem com o monolinguismo.

P.P.: Em termos de experiência leciono há 10 anos e comecei a trabalhar aqui no colégio a nível de professora de apoio, 2 anos. E no colégio, como é a única referência que eu tenho, em termos de experiência quando iniciei, o primeiro ciclo não era bilingue, ou seja, era ensino normal. Quando vim cá para Cascais, isto há 8 anos atrás, começámos a fazer assim uma... Na altura não tanto, fazíamos um ensino normal, mas no final do quarto ano, do meu primeiro grupo, começamos a fazer o projeto de estudo do meio do universo, em bilingue, ou seja, a professora de inglês ajudava na parte da pesquisa e eles começaram a fazer este tipo de trabalho em 2 línguas e o colégio se não estou em erro, também nessa altura há 5 anos atrás. Agora a grande diferença dos 5 anos para agora é que agora fazemos muito... nas grandes áreas, ou seja, nas 3... Na matemática e no estudo do meio que são as áreas onde podemos fazer este trabalho de 2 línguas, há sensivelmente mais ou menos 2 anos; este ano mais focado na matemática que é uma novidade em termos de experiência minha, mas temos... É uma coisa recente, ou seja, isto não há coisas perfeitas, este ano é que nós começamos a fazer mais na matemática, no ano passado fazíamos apenas no Estudo do Meio, mas já com a professora em sala. Isto foi um progresso, não foi uma coisa que aconteceu e pronto é assim, fomos mudando as coisas. Aqui, em termos de experiência foi isto...

E.: Teve alguma formação quando veio para o bilinguismo?

P.P.: Não. Foi irmos falando, irmos falando do que achamos que seria melhor, foi-nos proposto, à equipa, esse tipo de trabalho, e depois no dia a dia vamos vendo como é que, como é que as coisas se fazem e vamos... Vamos discutindo as coisas.

E.: Como acabou de descrever não tem sido sempre igual. Consegue descrever um bocadinho como é que é como é que está agora e como é que tem sido essa evolução?

P.P.: Ou seja, pensando um bocadinho do início para agora... Nós quando começamos com... Com o ensino bilingue... O colégio em si sempre foi bilingue no intuito de eles terem sempre educação física... Isto sempre foi do colégio, ou seja, no início tínhamos, eles tinham, a

educação física em inglês, ou seja, estou a falar na minha, enquanto professora titular que antigamente não tínhamos esta parte do bilingue e agora temos na matemática e no estudo do meio. No estudo do meio não fazíamos... Fazíamos apenas para apresentação o português e o inglês e agora tem havido uma, uma adaptação ao longo dos anos, não aconteceu... Não foi só este ano, mas aconteceu irmos fazendo esta adaptação de quer pesquisas, quer tratamento da informação ser logo feito em inglês em vez de ser só no produto final, ser ao longo de todo o processo de projetos. Na matemática, como é uma coisa mais recente deste ano, o que nós fazemos é, por exemplo, alguns materiais que temos para, para os alunos, haver uma tradução de alguns enunciados e haver essa discussão em inglês porque eles já estão muito familiarizados com esta ginástica de línguas porque facilmente falam com a professora de inglês em inglês e depois viram o registo para o português quando estão comigo e eles em termos de vida escolar, eles sempre tiveram esta... esta flexibilidade, esta... esta aprendizagem, porque têm sempre a professora titular a falar o português com eles e têm os professores das *intras* a falar o inglês. Por isso, eu acho que foi uma coisa muito natural, é todo o processo, claro que agora ainda não é o ideal, mas tem havido... Temos cada vez, temos estado a incluir cada vez mais momentos e mais coisas na vida deles no inglês, no inglês e português, mas de uma forma natural, que não seja só tradução, por exemplo acontece em alguns registos haver o português e o inglês logo por baixo, em termos de tradução, e não é isto que se pretende, ou seja, o bilingue é fazer o registo só inglês e obriga-os a tentar compreender o inglês e acho que temos feito um bom caminho nesse sentido, ainda estamos longe da perfeição, se é que a há.

E.: Mas porque é que houve esta mudança, sabe?

P.P.: Eu acho que o nosso colégio tem tenho uma, a meu ver uma vantagem, que é queremos sempre o melhor, queremos sempre mudar, aquilo que que nós temos conseguimos ainda melhor e acho que foi também uma reflexão de equipa e o facto de um colégio bilingue, o refletir onde é que, o que é que nós conseguimos fazer mais para trabalhar mais o bilingue. Isto foi mesmo uma reflexão da equipa, não nossa de professores, mas nós também acabamos por refletir com a coordenadora e a equipa, de onde é que podemos aperfeiçoar este bilingue que nós temos, que este é muito verde ainda. Não temos muitos anos desta experiência, mas em refletir as nossas vivências onde é que nós conseguimos no dia a dia incluir esta questão do bilingue, não houve... Sei lá, foi uma coisa que foi sugerida pelo colégio e que foi refletida por uma equipa, que faz a coordenadora e a parte da equipa de inglês para tornar que o... Para fazer com que o bilingue que seja o mais útil possível para os alunos, a nível do desenvolvimento pessoal e depois intelectual também acho que os favorece bastante, por isso, se nós não tivermos

muita intervenção na parte de decisões, mas no dia a dia vamos gerindo com a professora de inglês com qual é que é a melhor maneira de fazermos bilinguismo na sala.

E.: Está a dizer que é a nível dos vários colégios, mas pelo que percebi este projeto ainda só está a acontecer aqui, é isso?

P.P.: Não, a questão por exemplo dos momentos de TEA, de matemática, o nosso colégio foi o primeiro neste aspeto de incluir, ao longo dos anos, eu acho que o ano passado eles não tinham professora de inglês sempre nos projetos, mas por exemplo na apresentação sempre tiveram esse cuidado de ser bilingue. Nós em termos de colégios, a parte da reflexão... Sei lá e a coordenadora nisto também é muito boa, onde é que nós conseguimos já que somos bilingues, vamos mesmo aproveitar isto ao máximo, e fomos os primeiros a fazer esta questão de ter a professora de inglês no horário, que não é fácil, ter a professora no horário de matemática, nos projetos e incluir o professor nisso. Em Lisboa, eles já começam a ter, por exemplo, a professora de inglês em alguns momentos de TEA, mas não sei se na matemática têm. Eu acho que... Já vem registo delas e não tem a professora de inglês porque também são muito mais turmas e em termos de organização de horário deve ser muito difícil.

E.: Agora sobre a turma, sobre o 4º ano, quais é que são os momentos bilingues? Não precisa de dizer os momentos na semana, é dizer os momentos e se são sempre ou não.

P.P.: Matemática e não é sempre bilingue, mas temos matemática mais direcionada por exemplo na geometria na organização de dados, portanto algumas ferramentas que nós conseguimos também fazer uma ponte para o segundo ciclo que é a próxima, vai ser internacional e depois na resolução de problemas acabamos por depois ajudá-los a ter ali alguns nomes, o que é que é uma adição, o que é que é uma subtração, as palavras, os termos matemáticos. E no estudo do meio é eles estarem familiarizados com o vocabulário do dia a dia e é mais uma altura em que eles podem pesquisar, mas em inglês, em inglês e em português e fazem muito isto. Ou seja, as grandes áreas é estudo do meio e a matemática. Na matemática mais direcionada para termos mais específicos por exemplo na geometria e na medida e depois na resolução de problemas, ou seja, pequenas palavras que eles possam mudar para o inglês e descodificar o que é pedido.

E.: E o TEA?

P.P.: O TEA também, no TEA também! Exatamente! Já me estava a esquecer, no TEA também tanto que a professora está lá duas vezes por semana, no TEA da turma e é feito não comigo, mas como a professora está duas vezes por semana eles têm acesso a ficheiros, vão praticando o inglês deles, não nas áreas curriculares, no TEA trabalham o inglês, os conteúdos de inglês ainda não a parte da matemática e do estudo do meio, excetuando os alunos que têm a parte do

inglês nativo e aí nós trabalhamos com eles em inglês na matemática e no estudo do meio, quando fazemos esse apoio às vezes também fazemos esse tipo de trabalho mas não é bilingue porque eles são nativos em inglês.

E.: E como são três momentos, com formas diferentes de trabalhar, quais é que são as características para poderem ser bilingues?

P.P.: Características... Acho que a facilidade que o aluno tem para compreender independentemente do que o conteúdo for ou das instruções que estamos a dar ele conseguir perceber quer em português quer em inglês, eu acho que o bilingue é... não vamos falar de traduções, mas eu acho que é mesmo a compreensão daquilo que eu estou a ouvir e a capacidade com que eu tenho para responder aquele, independentemente de matemática, estudo do meio ou área que for, responder isso, ao que é preciso em português e em inglês, ou seja, nas duas línguas, neste caso o português e o inglês, que são as línguas daqui...

E.: Estava a referir-me mais às características que os momentos precisam de ter para podermos dizer que são esses os momentos bilingues e não outros...

P.P.: (risos) É trabalhar as duas línguas, pronto é bilingue quando trabalhamos em português e em inglês nessa mesma área, ou seja, no TEA porque é que é bilingue? Porque nós trabalhamos em português e em inglês em TEA e na matemática a mesma coisa.

E.: E estão as duas professoras?

P.P.: Exatamente, em que estão as duas professoras e trabalhamos as duas línguas.

E.: Mas por exemplo no TEA, quando não está a professora inglesa presente não consideramos bilingue?

P.P.: Eu considero bilingue porque eles podem trabalhar autonomamente em inglês. Na perspetiva do aluno, aqui há duas... ou seja o meu trabalho é bilingue quando a professora inglesa está lá, o meu enquanto professora titular. Agora, dos alunos eles não trabalham só em TEA em inglês quando a professora inglesa está lá, podem trabalhar em qualquer altura. por isso o inglês deles, o bilingue, em TEA deles, é quando vão fazer uma ficha de inglês ou uma ficha de português e naquele momento conseguirem trabalhar as duas línguas em simultâneo. A mim não... Ou seja, não é um momento meu bilingue, da minha gestão, momentos bilingues da minha gestão é a matemática e do estudo do meio quando a professora inglesa está lá.

E.: Ou seja, para eles enquanto conseguirem trabalhar ambas as línguas e para sim e quando estiver lá a professora inglesa.

P.P.: Exatamente. Quando estiver a professora inglesa, porque nós enquanto professoras titulares fazemos esta ponte, este cuidado de eles terem de trabalhar nas duas línguas, mas não fazemos o trabalho da correção do inglês, não é da nossa competência, ou seja, essa parte é a

professora do inglês, fazemos é com que haja aqui momentos em que eles possam trabalhar as duas línguas ao mesmo tempo que não seja só um momento de TEA de inglês e só um momento de TEA de português, eles podem trabalhar as duas línguas no TEA, que é a altura em que eles escolhem, não é? E na matemática a mesma coisa, ali não é escolha porque a matemática são materiais que nós já levamos em português e em inglês nas duas línguas e no TEA é onde eles podem escolher.

E.: E estes momentos são bastantes diferentes... Como é que se gere cada um?

P.P.: É difícil. (risos) Gestão que dos alunos, dos materiais, de tudo?

E.: Sim, mas mais sempre ligado a esta parte das duas línguas.

P.P.: Pronto, é assim, o ideal mesmo em termos de pensar de planificar as aulas, o ideal seria, isto por falta de tempo, seria termos no início do período já uma planificação e olha estes conteúdos faz sentido termos ali uma resolução de problemas e trabalhamos nas duas línguas, só que não é, em termos de tempo não é exequível, o ideal seria no início do período tudo já planeado em termos de resolução de problemas e ficas tu responsável e depois discutimos os materiais, na realidade isso era o ideal mas não conseguimos, cada uma tem as suas, materiais, planificações, depois as aulas, a gestão de horários também é difícil, por isso nós aqui tentamos semanalmente tentarmos discutir o que vamos fazer na semana a seguir, mas não há muita discussão dos materiais, ou seja, há uma proposta minha, em termos mais da matemática, porque inglês, como temos ali o TEA ficheiros de matemática e ficheiros de português, cada uma de nós está responsável por aqueles ficheiros naquela língua. Quando estamos a falar de matemática, como eu estou mais dentro do currículo, eu faço os materiais e depois há uma adaptação no inglês de alguns enunciados, não tradução e fazemos muito por aí. No estudo do meio é mais natural porque são eles que escolhem e vão fazendo algumas em português e algumas em inglês e eu e a outra professora vamos apoiando, mas claro que eu também vou ajudando nas de inglês, mas é mais... A gestão é feita quando estamos a apoiar, se ele a trabalhar o inglês até sou capaz de dar ali mais uma mãozinha, mas não vou estar a corrigir o inglês, deixo para a professora de inglês.

E.: Estávamos aqui a falar da parte de se articularem previamente...

P.P.: Era o ideal! (risos) Se tivéssemos mais tempo...

E.: Sim, mas assim para sistematizar, na parte da matemática há uma reunião...

P.P.: Sim, nós temos, para preparar a semana a seguir, temos semanalmente, em que nós pensamos o que vamos fazer na semana a seguir, não digo os conteúdos que vamos trabalhar, mas em termos de materiais, que a professora sabe por exemplo quando estamos em avaliações estamos em avaliações, mas quando é conteúdos até sugeriu por exemplo o corta-mato, nós

fizemos porque vimos que íamos trabalhar os números ordinais, olha vou trabalhar também em inglês, e juntamos o corta-mato com as medalhas e foi uma atividade pensada. Por vezes, por falta de tempo, esta questão de as atividades serem pensadas em duas é difícil, olha o que é que vamos fazer esta semana e para a semana há de ser, sei lá, o volume, ok então vou fazer um problema, e se é um problema então vamos traduzir um enunciado e fica o bilingue, também já surgiu fazermos cartazes na sala, ou seja, através desta discussão que nós fazemos semanalmente, que é a correr, porque não há tempo para nada, fazemos às vezes... O que é que nós podemos incluir ali na sala de bilingue, já surgiu também às vezes fazermos um cartaz, já devíamos ter feito, os cartazes com palavras, expressões em inglês que nos ajudem a pensar o que é que é uma adição, o que é... pequenos termos e essas discussões são feitas semanalmente, mas o ideal era mesmo termos ali uma horinha sentadas e só pensar na semana a seguir, ou mesmo fazer esse balanço no início do período e depois semanalmente, era o ideal.

E.: Portanto os materiais, para a parte da matemática, faz e depois...

P.P.: Sim, por norma. Às vezes há discussão nesta questão das medalhas, foi mesmo uma atividade que acho que deveríamos fazer mais, ou seja, fazer mais atividades em que conseguíssemos interligar os conteúdos de português e de matemática, se bem que nós entre português e mesmo nas línguas, do português e do inglês, houve alturas que estávamos a trabalhar os mesmos conteúdos na gramática e até fez sentido eles terem esta abordagem nas duas línguas e olhem adjetivos também temos em inglês, também temos em português, e houve alturas em que conseguimos conciliar as duas, mas estamos longe da perfeição, mas também acho que a perfeição nunca atingiremos.

E.: Dentro da sala, como é que se organizam em termos de línguas? Em termos de dinamização? De quem começa...

P.P.: Acho que é muito natural, não há uma planificação vá em que diga tu comesas a exploração e depois eu faço isto e depois vamos ao inglês e depois vamos ao português, são coisas que vão fluindo naturalmente e isso com a professora de inglês tem corrido bem de quando nós estamos por exemplo, as conversões, a certa altura estamos a falar das conversões em português e falar dos nomes em inglês e a professora fazer os reparos, e quando os enunciados também estão em inglês das fichas, naturalmente a professora também já faz esse tipo de trabalho. Não é uma coisa programada, é uma coisa que surge naturalmente, e acho que os miúdos também sentem isso, e eles têm de sentir que o bilingue é mesmo isto não é pensar que agora estou a pensar em inglês e agora estou a pensar em português e tenho de mudar o meu chip, tem de ser uma coisa natural, e se nós formos naturais também nesse trabalho, acho que para eles também vai ser muito natural a mudança do português para o inglês e do inglês

para o português, se nós fizermos esta dinâmica o mais natural possível, sem haver estes momentos de agora vamos trabalhar só em português, agora vamos trabalhar só em inglês, se for natural acho que eles também percebem, percebem não, para eles também vai ser natural estas mudanças, não vão pensar que agora estão a falar em português ou em inglês, já atuando alguns miúdos que tenham dificuldades, mas no global não há esta inglês/português, português/inglês.

E.: E nos projetos? Há alguma coisa mais pensada menos pensada?

P.P.: Nos projetos, eles sabem que têm que formular perguntas tanto em português como em inglês e aí nós direcionamos mesmo porque se não às tantas tínhamos grupos só em inglês porque se calhar tinham um nativo em inglês, e tínhamos projetos só em português porque sentem-se mais à vontade com o português e aí nós metemos mesmo que cada aluno tem de ter pelo menos uma pergunta em português e uma pergunta em inglês e direcionamos assim para os obrigar de trabalhar na outra língua com que estão menos à vontade, menos à vontade porque não é a língua materna deles, e nos projetos é isso que nós fazemos, direcioná-los, têm de pesquisar obrigatoriamente em português e em inglês, nas duas línguas, quer sejam estrangeiros ou não.

E.: Na parte por exemplo da formação dos grupos, sei que há vários critérios, alguma vez são pensados também consoante as línguas?

P.P.: Não conseguimos chegar, por exemplo, eu acho que aqui este é um grupo muito forte no inglês e acho que em qualquer grupo há sempre um ou dois... Neste projeto temos grupinhos muito pequeninos, de dois, mas quando nós fazemos os grupos, quando eles escolhem os grupos, o ano, o período passado foi muito assim, eles escolheram pelos interesses deles, ou seja, não analisamos tanto a questão da língua que eles têm mais à vontade, analisamos sim os interesses deles que é isto que nós queremos, eles estão a fazer o projeto de quê? Quero fazer um projeto sobre aviões, quero fazer um projeto... E então na formulação dos grupos de projetos não pensamos na questão da língua porque queremos que cada um deles também trabalhe o português e o inglês, as duas línguas, não pensamos na questão da língua nativa dos miúdos que eles estão mais à vontade, pensamos mais nos interesses deles, porque isto é o verdadeiro sentido de projeto, trabalharem os interesses, neste caso quando são projetos dentro dos temas do currículo. Mesmo dentro desse tema eu prefiro trabalhar os primeiros povos e eu trabalhar, outro menino trabalhar a primeira dinastia porque quer saber mais sobre os reis, dentro destes conteúdos queremos que eles tenham liberdade dos temas que possam escolher e não a questão da língua.

E.: A mesma coisa para a vossa articulação, para a vossa organização dentro de sala de aula, quem fala mais ou menos, do que para a matemática?

P.P.: Nos projetos, eles têm obrigatoriedade de trabalhar as duas línguas, o português e o inglês, e nós vamos gerindo o nosso trabalho, por exemplo, se houver um grupo que eu for apoiar e só esteja a fazer perguntas em português porque estão mais à vontade no português, eu também dou algumas orientações no inglês e a professora inglesa também faz esse tipo de gestão, mas não há, é isto que vamos fazendo... Não é tão pensado, cada sessão vamos gerindo o trabalho que está a ser feito, umas para português outras para o inglês... A L. por exemplo, a questão de ter de trabalhar mais o português, porque ela por ela trabalhava tudo em inglês e vamos direcionar aqui consoante o grupo e cada aluno individualmente o que é que ele precisa de trabalhar mais.

E.: Vamos largar isto um bocadinho...

P.P.: (risos) Isto dá pano para mangas!

E.: Como é que adapta as práticas ao bilinguismo? Se calhar perceber primeiro as práticas e depois como as adaptas.

P.P.: Em termos de sala... Por exemplo, nesta questão da matemática e na resolução de problemas, eu acho que as práticas têm de ser, eu acho que as práticas não as podemos mudar, eu acho que incluímos o bilingue nas nossas práticas quando as nossas práticas nos fazem sentido, e aqui em termos... Se eu for a ver ao longo dos 8 anos que cá estou em termos de professora titular, as práticas continuam a ser as mesmas, só que incluímos o inglês com naturalidade naquilo que já fazíamos, que não mudou, quer dizer está sempre em reflexão e tentar fazer mais e melhor, mas incluir o bilingue de uma maneira, daquilo que nós já fazemos incluí-lo. Não mudar a resolução de problemas, que é importante, ou seja, as dinâmicas continuam a ser as mesmas, só que nós incluímos aqui o bilinguismo. Na questão dos cartazes, se calhar ter alguma atenção de fazer por exemplo não só em português, mas ter alguma referência no inglês, nas conversões ter ali a questão do inglês também incluído, para eles poderem fazer estas assimilações mais naturalmente, mas as, em termos de dinâmicas elas mantém-se, adaptamos foi em termos do registo do inglês e da professora de inglês nesses momentos. Há outra coisa também – os portefólios -, nós não temos manuais de estudo do meio e matemática também não, temos livros de fichas. Aqui houve uma grande mudança, no registo que vai para casa, e no registo que eles têm para estudar, houve uma adaptação de um portefólio que é pensado consoante o trabalho que é feito na turma e aquilo que foi feito em termos de bilinguismo foi eles também terem acesso nesse portefólio que está com eles. Agora assim mesmo em termos de prática, continuamos a ter o mesmo modelo, mas a incluir ali o inglês.

E.: Nem todas as crianças têm a mesma facilidade com ambas as línguas. Como é que se gere esta diferença?

P.P.: É difícil. Acho que a professora inglesa sente mais isso, eu também sinto isso com os estrangeiros, com os que não são nativos em português. Agora o grupo, noto que os que têm mais à vontade em inglês falam facilmente inglês e os que não têm... Mas eles agora, como também já estão no quarto ano, já tem um à-vontade e uma maturidade também com a língua inglesa que... Mas por exemplo temos meninos que chegaram no ano passado e que nós também os estimulamos a falar o inglês mesmo quando eles têm receio. Não é fácil esta gestão em obrigá-los, não é obrigá-los, mas agora estamos a ler isto em inglês, vamos responder em inglês, não vamos responder em português. Orientá-los, porque por eles, eles só falavam na língua nativa deles e eu acho que nós também temos que orientar aqui um bocadinho na questão de ok, tivemos uma questão em inglês, até podemos discutir eu posso discutir com esse aluno em português, quando estou a fazer um trabalho individual, mas ele saber responder em inglês e motivá-lo e incentivá-lo a trabalhar nas duas línguas. Eu acho que a professora inglesa deve sentir mais pela necessidade que eles têm espontânea de responder primeiro em português e só depois não, não estou a perceber diz lá em inglês, este tipo de trabalho não sinto tanto isto no português, mas a professora inglesa de certeza que sente esta necessidade de eles quando são portugueses de querer falar mais, se bem que já estamos no final do ano letivo e eles já fazem isso com mais naturalidade, mas no início era normal não ser tão natural.

E.: Mas por exemplo para as crianças não nativas, como gere quando tem de ser um momento em português?

P.P.: Isto quando nos chegam os estrangeiros, às vezes há certas situações em que têm de, especialmente em momentos mais frágeis de conflitos, nós temos mesmo de tentar levar as coisas para o inglês quando é a língua em que eles estão mais à vontade. Mas no dia a dia evito pequenas instruções, olha vai arrumar o livro, por exemplo, podia perfeitamente dizer isto em inglês, mas eles também precisam destas ferramentas na língua que estão a aprender e, por vezes, é muito difícil a estas estas ansiedades deles de não estarem a compreender é o que eu faço tirando estas exceções de momentos de maior ansiedade e que nós precisamos de recorrer à sua língua materna, mas em todas as outras situações o obrigá-los, o ok, às vezes o dizer uma coisa e articular com as mãos tentar fazer olha vai arrumar, arrumar mesa, a mesa e tentar dizer as coisas sempre na língua que eles precisam de ser mais estimulados, nós às vezes com pequenas indicações com mãos e fazer olha, vai lavar as mãos [esfrega as mãos], eu acho que os ajuda, mas não é fácil, quando eles têm de esta a língua materna diferente do que a com que eles são obrigados a trabalhar e é difícil fazer esta gestão porque é mudarmos o chip, ok este

precisa de trabalhar mais em português do que este que já é nativo em português, é difícil fazer essa passagem, mas acho que se torna natural quando nós percebemos que por exemplo uma T. que precisa mais da questão do simbolismo, da representação por mimica ou eu falar mais devagar para ela compreender, ela e a L., porque nós portugueses falamos muito depressa e quem nos ouve de fora diz muito isto, e o falar também pausadamente e de uma forma clara com apoio das mãos e de fazer pequenas mímicas, auxiliar a fala com a mímica acho que... Mas não é fácil.

E.: Que diferenciação em termos de instrumentos, por exemplo, acabei de ver os testes, mas de que outro tipo de diferenciação é que beneficiam?

P.P.: Eles têm no português, eles têm português língua não materna, ou seja, eles têm por semana, têm o trabalho diferenciado. Eles têm este apoio de vocabulário, de construção frásica, fora da sala porque estamos a um nível de quarto ano, por exemplo, num primeiro ano isso não faz sentido porque há muito um trabalho de legendar imagens e aí também é para alargarem o vocabulário deles. Num quarto ano como não é esse o nível já onde estamos, eles acabam por sair e ter essas sessões de português língua não materna. Depois em termos de sala, há este reforço quando os instrumentos são em português, por exemplo na matemática, quando os instrumentos são em português, ter a certeza que perceberam, e ir acompanhando e olha estás a compreender o que está aqui e o que é que é adiciona, o que é total, tentar ver se ele mesmo em português está a perceber ou não e aí eles respondem-nos em inglês e eu tento sempre responder em português, sempre, para eles um modelo porque eu acho que se eu falasse em inglês eles nunca dariam ali o pulo no português e acho que uma T. percebe muitas das coisas em português por esta obrigatoriedade em que eu falo em português com ela, e que só... Exatamente, se bem que ela às vezes me responde em inglês, agora também já estou a fazer o trabalho de não eu não estou a perceber T. diz-me lá, porque às vezes eles também se sentem muito retraídos, muito pouco à vontade nas outras línguas, por isso tentar fazer aqui um equilíbrio mas em termos de materiais é isto, ir acompanhando. Não diferenciação, há diferenciação nas fichas de avaliação, mas no dia a dia, como fazemos este bilinguismo também é mais fácil de eles irem acompanhando os conteúdos, mas, quando algum é só em português, há este cuidado de já saber o que é que eles possivelmente não vão conseguir perceber, entender do enunciado e ter ali um auxílio, se bem que eles também ajudam-se imenso, os alunos têm esta facilidade de ajudar quem está ao lado e nós às vezes já temos o trabalho todo feito de eles se ajudarem, por isso também é uma mais valia de eles se ajudarem entre eles.

E.: Quais é que são as principais dificuldades de trabalhar com uma turma bilingue?

P.P.: Eu acho que a maior dificuldade, agora mesmo sem ser com os miúdos, primeiro esta nossa prioridade em dar-lhes situações, propor-lhes atividades e situações em que eles estejam adaptadas para as duas línguas, é muito mais fácil eu preparar-me para uma atividade e pensar ok vou fazer isto e ponto final do que estar a pedir ajuda e refletir de como é que nós podemos incluir aqui o inglês, era muito mais fácil se assim fosse e a grande dificuldade é isto: onde é que eu no dia a dia posso incluir o inglês nas minhas práticas; se bem que não sou eu que introduzo, incluir neste caso a professora de inglês, quer registos de parede, quer a dinâmica de sala, ok ele agora está a falar em inglês, mas está a falar tão bem, será que agora vou pedir para ele dizer tudo em português para ele praticar o português? Há sempre esta dificuldade de sabermos que estamos a fazer um equilíbrio nas coisas e saber que não estamos a deixar o português de uma T. quando ela está a falar comigo em inglês se eu devia puxar pelo português dela, ou seja a deixo dizer para não perder o raciocínio na matemática porque ali na matemática estou a avaliar o raciocínio matemático, mas, no entanto, também quero que ela aprenda, que desenvolva o português e é ali um bocado é difícil. E esta questão da falta de tempo, de planificar com outra professora, não pela... É mesmo pela questão da falta de tempo, de nos podermos sentar e refletir porque é tudo uma correria, entre corrigir coisas, acompanhar os miúdos, termos ali um furo durante a semana em que nos consigamos sentar sem interrupções é difícil. Por isso acho que são estas duas, mediar ali as intervenções e a construção do, o pensar nas atividades, eu acho que são as duas grandes dificuldades deste modelo.

E.: E que práticas ou estratégias/ferramentas gostaria ainda de tentar introduzir para o futuro?

P.P.: Eu gostava mesmo de, quando estamos a fazer um conteúdo, quando estamos a trabalhar, fazer uma tarefa com eles, o facto de colocarmos logo qualquer coisa em inglês, surgir naturalmente um registo para a parede, o registo ser logo em bilingue. Numa resolução de problemas, queria que eles fossem sei lá, mostrassem a estratégia mesmo explicando em português responder em inglês, nós fazemos um bocadinho com os não nativos, mas ter mais coisas pensadas em termos de articulação... A nível do que gostaria de mudar, certo?

E.: De mudar, de implementar de novo, coisas para fomentar isto do bilinguismo...

P.P.: Eu acho que esta articulação entre as duas professoras, é mesmo uma coisa que eu acho que se conseguisse ter mais momentos de articulação com a professora de inglês, se fosse maior a articulação, maior seria o resultado de um bilingue mais harmonioso, mais frequente e acho que, em termos de práticas, eu acho que tudo o que nós fazemos, na matemática, no estudo do meio, tudo o que nós fazemos é possível trazer o bilingue, é uma questão de língua. Eu acho que as nossas estratégias são ótimas e acho que o nosso modelo é muito bom pela questão de puxar pela autonomia dos miúdos e tudo se pode trazer o bilingue e isto já houve muitas

mudanças, por exemplo, nos registos termos as duas línguas, alguns registos só temos em português, não sei assim de nenhuma estratégia assim de repente de uma coisa que quisesse introduzir com o bilingue, eu acho que nós vamos introduzindo o bilingue na nossa sala, nas estratégias que já temos.

E.: Deu duas dificuldades, lembra-se de alguma coisa que pudesse auxiliar a ultrapassá-las que ainda não tenha tido oportunidade de experimentar? Sem ser esticar o dia. (risos)

P.P.: (risos) Eu acho que nós vamos fazendo muitas coisas no dia a dia com aquilo que nós achamos que é o equilíbrio, e tornar as coisas todas um equilíbrio e com a maior naturalidade para eles, só que nunca sabemos, sei lá, termos experiências, ter testemunhos de alguém que esteja também pronto... e apostar em formação, eu acho que aqui apostar em formação própria, minha. Formação estou a falar mesmo de coisas que haja, comunicações sobre o bilinguismo, que não há muito sobre isso, por isso eu acho que estamos muito à frente daquilo que se faz do bilinguismo, mas o refletir, o ter alguém que mostre práticas, apostar mais na formação minha. Acho que aí também traria coisas, porque nós vamos fazendo no dia a dia, e vamos fazendo as coisas que nós achamos que... Mas será que chega? De certeza que há muito mais do que nós fazemos, mas acho que mesmo assim em termos de colégio e do que nós damos, trabalhamos com eles, e que lhes proporcionamos acho que os faz ter um pensamento mesmo bilingue e eu acho que eles têm uma facilidade de responder e fazer e português e inglês, mas no geral seria sim uma minha em termos de formação pessoal, porque a partir daí viriam novas ideias, novas estratégias, porque nós já vamos mudando, vamos sempre mudando, isto não era assim, é um percurso há 8 anos, sempre foi um ensino bilingue não em termos de sala mas em termos de currículo das crianças e agora trouxemos o bilinguismo para dentro da sala que não havia. Dentro da sala nossa de titulares, por isso acho que é todo um progresso e processo e está ainda em progressão.

E.: Mais alguma coisa que queira acrescentar?

P.P.: Isto do bilinguismo, quando eu vim para cá trabalhar, o bilingue era só educação física, artes, e a pessoa ficava ali numa área de conforto, e isto agora do facto de nos ser proposto e nos fazer sentido, esta questão do bilinguismo faz-nos refletir sobre as nossas práticas, enquanto bilinguismo que desenvolvimento é que traz extra para alunos que não têm por exemplo uma criança que não tenha bilinguismo e outra que tenha. Sem dúvida esta questão de pensamento e de agilidade mental é espetacular e estou a gostar muito. É trabalhoso, não é fácil, era muito mais fácil ter tudo em português e fazer tudo em português, mas para nós também puxa de nós e este trabalho, longe de ser o ideal e há muita coisa ainda para melhorar, mas a nossa capacidade de reflexão e de mudança, ou seja o que hoje fazemos amanhã vamos pensar, faz

sentido, não faz, vamos mudar, não nos acomodarmos às coisas, e acho que é uma coisa que temos muito na nossa equipa é não nos acomodarmos às coisas e vamos pensando, vamos mudando, vamos refletindo... Será que isto faz sentido? Se calhar amanhã faz sentido fazermos uma coisa totalmente diferente e só em inglês, estou a pensar aqui, por isso gosto de trabalhar neste modelo, dá muito trabalho, mas sem dúvida que traz imensos benefícios às crianças e até a nós, em termos de relação com eles, proporcionarmos isto também nos traz mais riqueza pessoal.

E.: Obrigada.

Anexo D – Transcrição da entrevista à professora inglesa

Legenda:

E – Entrevistadora

P.I. – Professora de inglês

E: Pode-me falar um pouco do seu percurso profissional?

P.I.: OK, I'm going to say that in English. (risos) I'm South African. When I came to Portugal is when I decided to get into teaching because it was natural for me, because English is my first language and because it was difficult for me to learn Portuguese that our thought, I've used that experience to help people who are learning a different language. I started off literally working in a language centre as assistant teacher I quickly came to the conclusion that I want to teach so I took a course. After working in a language centre for a few years I decided to take my degree in teaching as a second language. Did that, worked in a primary school and preschool where I also taught the Cambridge levels from start to first certificate for 15 years. While I worked there also worked at another school where I worked with one-year olds 2-year-olds teaching them English as well, which is a whole different experience, but it did help me see things in a different way on how easy they acquire language because most of them haven't even started speaking Portuguese and they automatically go into English. So, I would have parents saying my son doesn't know how to say mummy or daddy in Portuguese, but he knows how to say hippo or monkey in English with the age of 1 or 2, which is gorgeous, because they do learn really really quickly. And then I came to this school this year in September for a whole different experience where I now teach maths and social studies as well as English... In English! (risos)

E.: Essas experiências é sempre como professora de segunda língua...

P.I.: Yeah.

E.: Tem alguma formação na parte do bilinguismo, de estar a ensinar num ambiente com as duas línguas?

P.I.: No. All of the training and studies I've done is in teaching English as a second language, teaching with... bilingually I learned from my own personal experience being bilingual because my parents are Portuguese and so bilingualism is me! (risos) I've been bilingual as soon as I started speaking. I introduced it with my daughter who's 9 as well, so she started speaking

English before she did Portuguese and she's completely bilingual as well so that came just from personal experiences...

E.: Consegue explicar-me como está estruturado o ensino bilingue aqui no colégio?

P.I.: Yeah. Literally we try to use English in every area, in every subject. So, drama, music, PE are also taught in English. We try to use it with them in every situation, both in breaks, lunchtime, snack time... When we run into them in the corridor, we try to use English as much as possible so that they can feel like they are in a bilingual environment completely and if they ask me something in Portuguese I answer in English because it's natural for me and I want it to be natural to them as well. Some of them already automatically switch between the classroom teacher and their English teacher, so when they address her, they speak Portuguese and when they address me, they automatically do it in English which is bilingualism literally, which is being able to change between languages naturally.

E.: Particularmente quanto à turma do 4ºano, quais é que são os momentos bilingues e que características é que são precisas para podermos dizer que esses momentos são bilingues?

P.I.: Well first of all they have two hours of maths, two hours of projects and two hours of autonomous learning time in English and Portuguese simultaneously, which means both Portuguese and English teacher are on the classroom, where we include both written and oral bilingualism, so every worksheet has some Portuguese and some English if the question is in Portuguese they answer in Portuguese if the question is in English the answer it in English. Whether it's in maths or social studies or ALT, they need to use both languages focused on the same topic, so if we're discussing fractions in maths the classroom teacher will introduce the vocabulary in Portuguese, straight after this I'll introduce it in English, when they ask me questions or when I'm explaining a specific problem whether it's on the worksheet in Portuguese or English I will automatically use English and they are acquiring the vocabulary in both languages simultaneously and they are doing similar problems in both languages.

E.: Para ser um momento bilingue, têm de estar as duas professoras em sala e os materiais têm de ter não a tradução, mas uma parte em inglês e outra em português?

P.I.: Exactly.

E.: Falou na matemática, nos projetos e no TEA/ALT, que são momentos muito diferentes...

P.I.: Very!

E: ... Como é que se gere cada um?

P.I.: How do I explain this... literally planning first of all OK so the classroom teacher and I plan what we're going to work on. The worksheet or the material is created generally in Portuguese and then altered to English to then be passed on to the kids. I obviously prepare the

vocabulary that is going to be introduced in Portuguese in English so that I can also be prepared to help the kids and introduce and explain using the correct terminology. In projects for example it comes a lot more from them, the students, because they choose the questions, they want to research, they go online, they ask me for help on how to construct phrases/sentences, they asked me for vocabulary, so it comes a lot from them, OK and I just give them what they need. Obviously because we're based on a very specific topic like we're doing the history of Portugal at the moment but the questions that are asked, the research that they do, all comes from the students, we guide them a little bit obviously but it's all from them. The math is the other way around it comes more from the teacher introducing, the teacher explaining, the teacher helping them explore and get to the answers so it's a lot more teacher based and so the language is prepared beforehand. In ALT they can choose what areas to work in, they do need to do autonomous learning in English as well as in Portuguese, but they can choose whether they do the reading, the writing, for the grammar, or the vocabulary, it's their choice; materials are prepared beforehand, and they do it if they have doubts or need extra help it's dealt with at the moment.

E.: Agora sobre a articulação que têm entre as professoras. Como é que fazem para os vários momentos que já vimos que são diferentes, a nível das línguas? Como é que se articulam as duas?

P.I.: Well, we have weekly meetings, so she tells me what's her plan for example for math and projects (social studies) for example, and then we exchange different ideas, come up with different materials. She usually suggests “let's do activity two in English because it's easier and more attainable for kids”, we discuss which problems we will put in English and which are in Portuguese to make sure that children can understand it and complete the activity without the difficulty of the language and exchange of a lot of emails between us “what about this?”, “what about that?”, “let's try this”, “let's try that”, a lot of exchange and a lot of communication is key.

E: E dentro da sala como é que se articulam?

P.I.: We literally help who needs, it's very instinctive I think you need to have a relationship with the teacher and the Portuguese teacher will usually start the lesson and then I'll just participate whenever it is necessary or whenever a student has a question or a point or at times we plan “OK you should have done this”, “I shouldn't have done that”. It is as natural as possible, and you can't plan every second, it's impossible. It does go a lot on how students feel, what they need and so I think the key is communication.

E.: Como adapta as suas práticas pedagógicas ao estar no ensino bilingue?

P.I.: I think it's actually easier than in a traditional school because I am bilingual OK, so it comes naturally to me that I use English all the time because they have more vocabulary, more comprehension in English, it's just become so much easier for me, because all I have to do is use English with them all the time. My natural personal experience of being bilingual helps me understand my students better and it just... I think it's just so natural for me, much much easier than being in a traditional school because in the traditional school kids see you as an extra, who they only see twice a week for about 45 minutes, 50 minutes, and they only speak English in the classroom at that specific moment because that's when they have English. In a bilingual school or international school it becomes part of their day to day so they see me outside in the car park and they won't say good morning in Portuguese they'll say good morning in English because it's just second nature to them every time they see me I'm just their English teacher who they see every day in the classroom a couple hours a day (risos) and not just twice a week for 45 minutes or 50 minutes, so you become more their teacher almost like a classroom teacher not exactly in the same level but much much closer than just English teacher.

E.: Dentro da sala, como é que gere as diferentes dificuldades com as línguas das crianças?

P.I.: Well, you can do it in two ways. You can get the strongest to help the weakest, pair them up as well so you pair a strong student with a weaker student so that the help doesn't always come from the teacher but also the Portuguese teacher and I for example... I know the students that have more difficulties in English so in math I will also approach those because I want to give them more vocabulary in English and help them in a situation which is not only in English content so they don't feel like only with me in English because they have difficulties in English so we do articulate a little bit about that as well and giving them the opportunity to use what they learn in English class in other situations where they don't feel so exposed or their difficulty is not as noticeable.

E.: Quais é que são as principais dificuldades de trabalhar com uma turma bilingue?

P.I.: (risos) other than the noise (risos) sometimes it's the challenge they have a lot more English so I got to be a lot more prepared than in a traditional school where their vocabulary is very limited and I control it a lot more than in a bilingual school where they have access to a lot more vocabulary from a lot of different people and so sometimes they'll catch me off guard with vocabulary that I don't think they know but they do know. I think that's maybe you can say a difficulty I have to be a lot more prepared in various topics not only related to the grammar, the reading, the writing and the topics that I am introducing in the English class, so because more how can I say like having your kids in the classroom, your own children in the classroom

where they can ask you any question about anything you got to be prepared all the time with a possible answer. (risos)

E.: Há várias práticas implementadas no colégio, quais são algumas práticas que ainda não teve oportunidade de experimentar ou até já experimentou e queira repetir para tornar o ensino “mais bilíngue”?

P.I.: Out of school experiences I would love to be able to take them places using English letting them use their English outside of school. So, at the moment English has gone from only being in English classroom to being in the school, it's only part of their school life and taking it out so being able to go on school visits with them English taking them to a theater in English exposing them to English outside of the classroom and the school campus. Other than that, I would love to have the opportunity to do more interactive activities like cooking or baking or other stuff in English where I wanted to be natural for them as well where I give them a different experience but in English.

E.: De momento não dá para fazer? Não sabia que as visitas de estudo eram só em português.

P.I.: No, they have been banned completely and it just just opened. And because it just just opened, we're really couldn't fit the schedule to have both of us because that was the plan. The Portuguese teacher and I would go on the outing and make it bilingual but the scheduled didn't allow it and so this year we haven't had that opportunity which is sad. Obviously, we are going to have it at the end of the year because they're going to *MyCamp* for three days and I'm going with, so it will become a bilingual experience and that is great. I think even if it wasn't there it would still be partially bilingual because some students are really good at English and would naturally use it but with my presence they would have, they would feel the need to use it more and make it a bilingual experience so we will have that one opportunity, but I would love to have had more.

E.: Das atividades não têm a possibilidade de fazer também por causa da pandemia ou...?

P.I.: Mostly because of the pandemic and all the bubbles mixing kids and were not allowed because other kids were there or not allowed to take them out to the playground because another bubble is there. So that has been a huge factor in doing other activities with them I'm still planning an English breakfast this term, later this term, where they will be making cake in English and they will be serving breakfast to their parents in English so I am going to put that into my plan but I would have loved to have more of that because I think that's enriching in so many ways both for parents to see that the kids can use English outside of the classroom in a real situation, but also to give the kids the opportunity to evolve outside of the classroom in

English, free and not be worried about the grammar, or vocabulary or sentences, or using it correctly or not, just using it naturally.

E.: As melhorias que apresentou não têm sido possíveis pela pandemia. Sem ser relacionado com isso mais alguma coisa que gostava de tentar?

P.I.: Well, it's my first year in the school. The first year is a huge survival (risos) because that's what you call your first year at any school, it's survive, try to adapt, try to learn. There's a lot of things I would like to improve on from this year: the materials, the portfolios; my adaptation to the school in the beginning obviously didn't give me so much opportunities to try different things because your first year in a school is survival, that's it. So next year yes from the beginning being able to take everything I've done a step further and making it better, more bilingual from day one, that's my objective yeah.

E.: Obrigada. Quer acrescentar alguma coisa?

P.I.: No.

Anexo E: Observação de Projetos 1

Disciplina: Projetos		
Data: 19-05		
Categoria	Observação	Comentários/questões
Articulação entre as professoras (liderança do momento)	As crianças entraram em sala só com a professora inglesa que lhes pediu para se sentarem já nos grupos de trabalho. Quando entrou a professora portuguesa, ficaram as duas a conversar no canto da sala. A professora portuguesa voltou a sair. A professora inglesa deu as indicações iniciais para começarem a trabalhar. A professora portuguesa esteve ausente durante uma parte da aula e foi a professora inglesa a fazer a gestão durante a maioria do tempo. No fim, a professora inglesa pediu para começarem a arrumar e fazerem a avaliação. Passados uns minutos a professora portuguesa repetiu a informação. As crianças começaram a arrumar.	Pelo que consegui entender, a professora portuguesa tinha alguns assuntos que precisava de resolver fora da sala de aula e por isso ficou a professora inglesa a dinamizar. Quando a professora portuguesa voltou a entrar, as crianças pareceram recorrer muito mais a ela e por isso talvez esteja justificada a situação final em que as crianças pareceram seguir melhor as indicações da professora portuguesa.
Gestão das línguas entre as crianças - as línguas que usam - como as usam	Grupo 1 (D.S., B.A. e M.A.) Durante o tempo de aula as crianças estiveram a trabalhar nos slides, puxando sempre as conversas para a brincadeira. Este grupo já tem os slides praticamente todos construídos e por isso não se focaram em nenhum em específico. As interações todas que este grupo fez entre eles foi em português. Foram-se aproximando deste grupo várias crianças de outros grupos; com todas falavam em português com exceção da T., com quem a M.A. falou em inglês.	- tentar entender o porquê. As crianças todas deste grupo são nativas de Portugal estando mais confortáveis com o português. Por este motivo parece-me justificada a sua escolha de língua para falarem uns com os outros. Quando se aproximou a T., acho se alterou a língua de comunicação pela dificuldade da criança em falar português, apesar de que sei que a M.A. sente alguma timidez, por vezes, em conversar em inglês.

			Este grupo interagiu muito pouco com ambas as professoras, e por isso justifico também que não tenham mobilizado mais o inglês.
	Grupo 2 (R.O., A., F.O.S.)	Este grupo estava ainda na fase de pesquisa e teve bastantes conflitos durante a aula. Este grupo integra crianças portuguesas, sendo que a maioria demonstra algumas dificuldades com o inglês. Este grupo falou sempre em português entre eles e teve algumas discórdias nas quais reparei que recorriam mais a professoras portuguesas (eu inclusive) para os ajudar a resolver. Quando tiveram de conversar com a professora inglesa não alteraram a sua língua de discurso, mesmo que a professora lhes tenha respondido em inglês. Não observei muitas interações com crianças de outras mesas e, quando existiam, eram também em português.	Tal como num grupo anterior, acredito que, por serem todos portugueses e por algumas crianças não dominarem muito bem o inglês, falam na língua que lhes é mais confortável. A interagir com a professora inglesa considero que mantiveram a língua portuguesa pois era um conflito que estava a gerar já bastante confusão entre eles e por isso mantiveram-se na língua que lhes é mais confortável. Quanto a interações com outras crianças, pareceu-me que todas as crianças (embora poucas) com quem interagiram fora do grupo eram nativas de português e por isso também lhes respondiam com facilidade em português.
Interação crianças professoras – Professora portuguesa			
Interação crianças professoras – Professora inglesa			
		<p>O F.S. perguntou-lhe em inglês a tradução de uma palavra inglesa para português e a professora respondeu em inglês que a sua tradução estava correta.</p> <p>O K. falou com ela em português para confirmar o significado de uma palavra e a professora confirmou-o, também em inglês, sem lhe pedir para utilizar o inglês.</p> <p>Sempre que pergunta algo a alguma criança, pronuncia os seus nomes em português (para crianças com nomes portugueses).</p> <p>A R.N. foi falar com a professora sobre ter tanto português como inglês no mesmo slide, para perceber</p>	<p>Acredito que, por ser um momento bilingue, a professora não pede às crianças para se restringirem ao inglês nas interações entre eles. Quanto à conversa com ela, como as situações que observei foram confirmação de significados/traduições, sinto que não faria sentido se lhes tivesse feito qualquer tipo de correção quanto à utilização do português.</p>

	a opinião da professora. A professora disse-lhe que não valia a pena fazer traduções, mas que, se ela quisesse fazer parágrafos com informações diferentes em línguas diferentes, o podia fazer e achava que ia ficar muito interessante. Toda a interação com a criança foi feita em inglês (das duas partes).	
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora portuguesa		
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora inglesa		

Anexo F: Observação de Projetos 2

Disciplina: Projetos		
Data: 20 de maio		
Categoria	Observação	Comentários/questões
Articulação entre as professoras (liderança do momento)	Quando estavam a entrar e desinfetar as mãos, a professora inglesa foi logo pedindo para se juntarem as mesas e se organizarem por grupos de trabalho. Depois de todos entrarem, a professora inglesa repetiu as indicações iniciais, entrar, sentarem-se por grupos, tirar o iPad e mantê-lo desligado em cima da mesa. Antes de lhes pedir para começarem a trabalhar, ainda tentou perceber o ponto de situação dos grupos, se estavam a terminar a ficha ou se já estavam a construir os slides.	As crianças entraram em sala acompanhadas pela professora inglesa e acredito que por isso é que também tenha sido a professora inglesa a dinamizar tanto o momento (a professora portuguesa não estava).
Gestão das línguas entre as crianças - as línguas que usam - como as usam	Grupo 1 (F., T.M., D.O.) Este grupo estava a trabalhar sobre os slides, maioritariamente sobre slides portugueses. O grupo tinha dois elementos que são portugueses e um que tem mais facilidade no inglês, sendo que um dos elementos demonstra uma dificuldade significativa no inglês. As interações todas do grupo que consegui observar foram feitas em português, sendo que a criança que tinha facilidade no inglês, conseguia trocar de línguas para falar com outras pessoas muito facilmente. Mesmo os termos específicos sobre o que estava a fazer no iPad (screenshot, copy and paste, ...), proferia-os com o sotaque inglês e em inglês em vez de dizer o mesmo em português (copiar e colar, por exemplo). Consegui observar mesmo uma situação em que essa troca foi feita dentro da mesma frase, ou seja, a criança estava a dirigir-se a outra do seu grupo em português e a	- tentar entender o porquê. Acredito que a escolha das línguas esteja muito relacionada com as dificuldades de uma das crianças na área do inglês e que por isso os restantes colegas, para facilitar, falam em português com ele. Igualmente, acredito que as crianças com facilidade no inglês também tiveram mais interações com elementos fora do grupo que falassem o inglês, sendo que a criança com dificuldades, interagiu mais com crianças que soubesse que iriam falar também em português.

		<p>professora inglesa fez-lhe uma pergunta (cuja resposta era a continuação do que estava a dizer) e ele trocou de línguas sem problema para responder e no fim voltou ao português para continuar a conversar com o colega de grupo.</p> <p>Também consegui ver que um dos elementos do grupo pediu à criança que tinha mais facilidade no inglês para começar um dos slides que faltava em inglês.</p>	
	Grupo 2 (R.N. e B.V.B.)	<p>Este grupo estava a construir os slides, sendo que um dos elementos estava a trabalhar sobre um slide em português e o outro elemento sobre um slide em inglês. O grupo entre si falou maioritariamente em português, sendo que quando estavam a referir-se a uma das perguntas escritas em inglês liam-na e descreviam a informação que tinham em inglês.</p> <p>Também consegui observar que durante a pesquisa do grupo, fizeram-na mesmo nas duas línguas e não só numa com posterior tradução da informação que tinham por tentarem colocar a página noutra língua ou por recorrerem mesmo ao Google Tradutor. O B.V.B empoleirou-se na cadeira para falar para trás e estava a falar em português; a professora inglesa conseguiu aperceber-se da situação e disse-lhe para se virar para a frente em inglês, a criança respondeu-lhe em inglês e virou-se para a frente voltando a utilizar o português para fazer o trabalho. Estávamos a ter uma conversa (eu e a R.N.) sobre mais informação que ela poderia colocar no seu slide, e estávamos a ter esta conversa em português, contudo o slide da criança era em inglês e então, no fim, a criança perguntou-me se poderia escrever a</p>	<p>Observei que este grupo tem uma utilização das línguas diferente do grupo anterior, fator que justifico também pela não dificuldade que ambos apresentam com as duas línguas que conhecem. Como ambos são nativos do português, justifica-se o porquê da maioria das suas interações, seja entre eles ou com outros colegas, terem sido em português também.</p>

		informação que tínhamos descoberto (em português) de uma determinada forma em inglês, tendo-a por isso traduzido autonomamente na sua cabeça.	
Interação crianças professoras – Professora portuguesa (como reagem a diferentes situações- práticas)		Todas as interações que vi hoje de crianças para a professora foram feitas em português.	Justifico isto porque as crianças aparentam ter a noção sobre com que língua devem dirigir-se à professora e também pelo facto de hoje a ter visto a interagir mais com crianças com mais facilidades no português.
Interação crianças professoras – Professora inglesa		Todas as interações que vi hoje de crianças para a professora foram feitas em inglês.	Justifico isto porque as crianças aparentam ter a noção sobre com que língua devem dirigir-se à professora e também pelo facto de hoje a ter visto a interagir mais com crianças com mais facilidades no inglês. Mesmo no momento de grande grupo, percebi que falaram/perguntaram-lhe coisas as crianças que mais dominam a língua inglesa e não as restantes.
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora portuguesa			
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora inglesa			
Interação entre as duas professoras.		Observei que as conversas realizadas aconteciam de duas formas: ou em português para ambas as professoras (em que a professora inglesa dizia pontualmente uma ou outra palavra em inglês), ou em que cada uma falava a sua língua, ou seja, a professora portuguesa falava em português e a professora inglesa respondia em inglês.	Também reparei que este facto acontece comigo, mas comigo por vezes também respondo em inglês, só que menos comumente.

Anexo G: Observação de Projetos 3

Disciplina: Projetos		
Data: 26-05		
Categoria	Observação	Comentários/questões
Articulação entre as professoras (liderança do momento)	<p>Hoje não houve ninguém a dar indicações iniciais. Estava apenas eu e a professora portuguesa em sala e fomos pedindo para se sentarem em grupos.</p> <p>Ao longo da sessão, ambas as professoras estiveram a trabalhar com grupos pequenos e não houve nenhum momento em que se tenham dirigido à turma toda. A sua organização foi feita de forma muito orgânica, sendo que iam para grupos que estivessem há mais tempo sem nenhum apoio de adulto, ou por iniciativa das próprias crianças.</p> <p>Para terminar, aconteceu novamente os dois pedidos de arrumarem, em que só após a segunda o começam a fazer e tendo sido a primeira da professora inglesa e a segunda da professora portuguesa.</p>	<p>Acredito que, pela fase de trabalho, não tenha sido necessário oferecer indicações iniciais. A gestão sobre os grupos de apoio, penso que não se tenha prendido com as línguas porque as professoras foram circulando pelos grupos quase todos.</p>
<p>Gestão das línguas entre as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - as línguas que usam - como as usam 	<p>Grupo 1 (T.S. e C.)</p> <p>Este grupo estava na construção dos slides e pediu ajuda para uma informação que lhes estava a faltar e não estavam a conseguir descobrir.</p> <p>Vou comentar a ação das crianças individualmente pois tiveram comportamentos diferentes. O T.S. falou a totalidade da aula em português; penso que não o ouvi nunca a dizer nada em inglês. Falava tanto para adultos, como para os colegas seja a colega de grupo ou outros em português. Não o vi a interagir com a professora inglesa.</p>	<p>- tentar entender o porquê.</p> <p>O T.S. é uma criança portuguesa, que, apesar de não demonstrar dificuldades no inglês, mostra muito mais facilidade a utilizar o português e acredito que seja por isso que só falou em português, conjugado com o facto de nunca se ter dirigido a alguém que tivesse bastantes dificuldades a expressar-se nessa língua.</p> <p>A C. demonstra bastante facilidade em ambas as línguas e também me parece que tem uma</p>

		<p>A C. mostrou uma apropriação das línguas diferente. Falava para o T.S. e para mim em português, para colegas com mais dificuldades em português (quando se aproximavam dela) em inglês e tinha outros colegas com quem misturava as duas línguas no meio da conversa. Quando se aproximou a M.M. dela, tendo ambas as crianças como primeira língua o português, começaram a ter uma conversa inteiramente em inglês. De seguida, falei para ambas em português e responderam-me em português e continuaram a interagir entre elas (logo a seguir) em inglês. Consegui ainda observar que na mesma frase apareciam às vezes ambas as línguas, por exemplo começavam em português e terminavam em inglês. Ainda a vi a comunicar sempre em português com outros colegas que se aproximavam das mesas e que lhe dirigiam a palavra em português.</p>	<p>grande consciência da facilidade das outras crianças com cada língua. Justifico assim a troca de línguas de acordo com a criança que vinha falar com ela. Quando esteve a falar com a M.M. e foi alterando a sua língua, acredito que seja porque reconheceu que a outra criança também demonstra essa facilidade e se aproveita dela para utilizar todo o seu repertório linguístico nas conversas que tem.</p>
	<p>Grupo 2 (S. e T.)</p>	<p>Este grupo encontra-se a finalizar a fase de pesquisa (um dos elementos faltou uma semana). Composto por uma criança portuguesa e outra que fala muito pouco português, este grupo funcionou mais por trabalho autónomo e só comunicou para a organização do trabalho. Comunicavam somente em inglês entre elas, e a T. comunicou praticamente sempre em inglês com toda a gente. A dirigir-se a mim no início fez um esforço para utilizar uma ou outra palavra em português, mas de resto manteve-se sempre no inglês.</p> <p>A S. demonstra imensa facilidade em ambas as línguas. Falava comigo em português e facilmente trocava para o inglês a meio da frase, pois se estávamos a falar de algo que influenciava o trabalho</p>	<p>A T. já compreende a maior parte dos enunciados que são ditos em português, mas demonstra bastante timidez em falar. Por isso noto que as crianças quando se dirigem a ela já o fazem em inglês e também ela para os outros. Já a S., tal como a C. do grupo anterior, tem uma facilidade visível na utilização de ambas as línguas o que lhe permite uma mais fácil adaptação tendo em conta para quem se estava a dirigir.</p>

		do seu par então continuava em inglês para incluir a outra criança. Com outras crianças fora do grupo comunicou quase sempre em português, colocando algum inglês se falasse com alguém que sabia que também tinha facilidade com ambas as línguas.	
Interação crianças professoras – Professora portuguesa (como reagem a diferentes situações- práticas)		A professora portuguesa fala sempre em português e não costuma corrigir o português (pronúncia) dos alunos não nativos. Sempre que lhe é colocada uma pergunta junta-se ao grupo e a questão é resolvida de forma privada.	
Interação crianças professoras – Professora inglesa		A professora inglesa comunica sempre em inglês com as crianças e só corrige o inglês das crianças neste momento se a pronúncia não integrar os sons corretos da palavra. Ao contrário da professora portuguesa, normalmente consegue ouvir-se as instruções e gestão de conflitos que faz com as crianças mesmo que esteja reunida em pequenos grupos.	A portuguesa inglesa tem um tom de voz mais alto, e por isso acredito que mesmo quando não está a projetar muito a voz, esta facilmente se ouça na sala e por isso é que normalmente quando está a resolver qualquer situação todos dentro de sala sabem o que se está a passar.
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora portuguesa		A T. esteve a falar com a professora e pelo que percebi falou sempre em inglês. Já a professora, não lhe pediu para utilizar o português, mas respondeu-lhe sempre nesta língua e falou de uma forma muito pausada, mais lenta do que o normal.	Sei que a professora fala mais lentamente para a criança conseguir perceber melhor cada palavra, já que normalmente falamos já de forma muito rápida (portugueses).
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora inglesa		Consegui observar que neste momento a professora inglesa permite que as crianças falem na língua em que se sentirem mais confortáveis, mas que as crianças fazem um esforço para pelo menos começar a frase em inglês quando se dirigem a ela. A professora soletrou muito as palavras para ajudar na escrita e resolvia dúvidas sobre significados a exemplificar com as mãos ou com objetos que estivessem perto dela.	Acredito que no geral a professora não faça traduções porque as crianças devem perceber o significado de uma dada palavra e não só a sua tradução para outra língua.

--	--	--

Anexo H: Observação de Projetos 4

Disciplina: Projetos		
Data: 27-05		
Categoria	Observação	Comentários/questões
Articulação entre as professoras (liderança do momento)	<p>Quem liderou o momento de hoje foi a professora portuguesa, que começou por dar algumas indicações relativas a uma situação que aconteceu no intervalo, e depois aproveitou e deu as indicações iniciais.</p> <p>Ao longo da sessão iam alternando sobre quem dirigia o grupo todo, dependendo também do comentário, por exemplo de algo que surgiu em pequeno grupo para grande grupo.</p> <p>Para o fim quem deu a indicação para começarem a arrumar foi a professora portuguesa.</p>	<p>Parece-me que tenha sido a professora portuguesa a iniciar a sessão pois teve de resolver outra situação e depois continuou.</p> <p>Durante a sessão é mais orgânico, consoante as situações que surjam.</p>
<p>Gestão das línguas entre as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - as línguas que usam - como as usam 	<p>Grupo 1 (M.M. e F.S.)</p> <p>Este grupo estava na construção dos slides. O par estava a trabalhar nos slides em português e falavam em português. Apercebi-me que o F.S. utilizava sempre o português para comunicar com o par e com as outras crianças que o rodeavam. Quando precisou de falar com a professora inglesa, utilizou o inglês, mas foi a única situação. Pediu muitas vezes aos colegas de mesa para o auxiliarem na escrita das palavras que não sabia, mas não pedia para escreverem por ele, pedia sempre para soletrarem.</p> <p>A M.M. falava com o par em português e com a maioria dos colegas em português também. Quando se dirigia a crianças específicas, em particular duas outras meninas, utiliza o inglês misturado com o português (iam trocando, seja de frase para frase como dentro da mesma frase). Também consegui observar conversas inteiramente em inglês com</p>	<p>- tentar entender o porquê.</p> <p>O F.S. é uma criança portuguesa, que, apesar de não demonstrar dificuldades no inglês, mostra muito mais facilidade a utilizar o português e acredito que seja por isso que só falou em português. Acredito que isso tenha ficado claro quando não demonstrou constrangimentos a dirigir-se à professora inglesa adequando a sua língua.</p> <p>A M.M. demonstra bastante facilidade em ambas as línguas e também me parece que tem uma grande consciência da facilidade das outras crianças com cada língua. Justifico assim a troca de línguas de acordo com a criança que vinha falar com ela. Quando esteve a falar com a C. e foi alterando a sua língua, acredito que seja porque reconheceu</p>

		colegas específicos e dirigia-se com facilidade a qualquer adulto adequando também a língua que mobilizava.	que a outra criança também demonstra essa facilidade e se aproveita dela para utilizar todo o seu repertório linguístico nas conversas que tem.
	Grupo 2 (B.N. e X.)	Este grupo encontra-se a finalizar a fase de pesquisa e é composto por duas crianças portuguesas. Sei que uma delas tem o trabalho bastante mais adiantado do que a outra e pareceu-me que interagiram muito pouco, seja entre eles ou com outros colegas da turma. As conversas que observei acontecerem foram em português, mas, se a professora inglesa se aproximasse e colocasse uma questão qualquer, um dos dois respondia sem grandes dificuldades em inglês.	São crianças portuguesas e acredito que por isso é que tenham utilizado o português. Também tenho noção que são crianças mais reservadas, especialmente a B.N., e que essa deve ser a razão por que não aconteceram tantos momentos de interação. Sei que ambas também falam inglês sem grandes dificuldades, o que justifica o facto de facilmente terem respondido à professora inglesa, mas que normalmente utilizam a língua com que se sentem mais confortáveis (português).
Interação crianças professoras – Professora portuguesa (como reagem a diferentes situações- práticas)		A professora falou sempre em português e, apesar de não corrigir as crianças não nativas, notei que corrigia as crianças nativas quando não se expressavam corretamente. Só vi uma situação em que a professora recorreu ao inglês e foi depois de falar mais devagar com a criança e esta mesmo assim não estar a entender; nessa altura repetiu a indicação em inglês.	
Interação crianças professoras – Professora inglesa		Esta professora comunica sempre em inglês com as crianças. Não a vi a fazer traduções durante a sessão utilizando sempre outras formas como a explicação por palavras ou gestos e a demonstração.	
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora portuguesa		Como já mencionei, a professora tenta sempre falar mais devagar, e só como último recurso traduz e/ou repete na língua da criança para que ela entenda melhor.	Acredito que a professora traduza só quando se apercebe que a criança não está mesmo a entender a frase, utilizando a tradução como

	A professora permite ainda que as crianças falem com ela na língua que quiserem, mas consegui ver um esforço da maioria das crianças não nativas a falar o português (pelo menos em partes) quando se dirigem a ela.	último recurso para comunicar o objetivo da tarefa às crianças.
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora inglesa	A professora inglesa também permite que as crianças falem com ela tanto em português como em inglês, respondendo sempre em inglês, mesmo quando responde a um comentário feito por um outro adulto. Neste momento não vi a professora a fazer traduções, mas soletrava em inglês as letras quando lhe perguntavam alguma palavra escrita, ou dizia os sons mais pausadamente para se compreender melhor. A nível oral não costuma corrigir as pronúncias em momentos de projetos, a não ser que seja a criança a perguntar como se diz.	Acredito que no geral a professora não faça traduções porque as crianças devem perceber o significado de uma dada palavra e não só a sua tradução para outra língua. Utiliza muito mais estratégias práticas e dinâmicas para as crianças perceberem o sentido das palavras, para evitar que as crianças comecem a traduzir numa tentativa de ajudar o colega.

Anexo I: Observação de Projetos 5

Disciplina: Projetos		
Data: 02-02-2021		
Categoria	Observação	Comentários/questões
Articulação entre as professoras (liderança do momento)	A professora inglesa deu as indicações ao longo desta sessão. Só para terminar é que a professora portuguesa se dirigiu ao grande grupo, pedindo para fazerem a avaliação da sessão e arrumarem.	Tanto eu como a professora portuguesa estivemos reunidas parte da aula, com a minha supervisora de estágio, o que justifica ter sido a professora inglesa a dinamizar. Acredito que a parte final tenha sido a professora portuguesa a falar já que pareceu-me ter sido ela a aperceber-se das horas.
Gestão das línguas entre as crianças - as línguas que usam - como as usam	Grupo 1 (Mi. e L.) Este grupo encontra-se a começar os slides e é composto por uma criança com facilidade na língua inglesa (sua língua nativa) e uma criança nativa de português. Este grupo estava a trabalhar de forma separada, sendo que um dos elementos do grupo (a criança nativa de português) se levantava bastantes vezes por aula para ir ter com outros colegas, não fazendo o trabalho que lhe competia. A criança portuguesa falava português sempre que ia ter com crianças a outras mesas. Para falar com adultos, falava de acordo com a língua de cada um (português para a professora titular e inglês para a inglesa). A outra criança esteve praticamente sempre no seu lugar e, quando lhe dirigiam a palavra, era normalmente em inglês e ela respondia igualmente em inglês. Para falar com adultos, falava facilmente com a professora inglesa nessa língua e com a professora portuguesa misturava o inglês e o português. Quando se dirigia à professora titular	- tentar entender o porquê. Acredito que a dinâmica do grupo para com pessoas exteriores ao par faça sentido porque recorrem à língua com que têm mais facilidade. Também normalmente conversavam com crianças que tinham as mesmas facilidades linguísticas do que eles. A dinâmica dentro do grupo, mostra a conceção de que cada um entende a outra língua, daí por vezes as misturarem e, ao mesmo tempo, acredito que demonstre a noção de que a criança que tem o inglês como língua materna tem mais dificuldades no português, do que a criança que tem o português como língua materna tem no inglês. Por fim, ao falar com a professora portuguesa, acredito que a criança recorresse mais vezes ao inglês também por saber que a professora a compreende, mas acho que, como sabe que com aquele adulto deve falar o português,

		<p>tentava inicialmente falar em português, mas normalmente tinha sempre algumas palavras/frases em inglês. Também consegui observar algumas vezes em que apenas falava em inglês quando falava com esta professora.</p> <p>Dentro do par falavam mais em inglês um com o outro, mas também consegui ver algumas situações em que cada um falava na sua língua nativa, ou seja, um falava em português e o outro respondia em inglês.</p>	tenta mobilizar esta língua, nem que seja só para algumas palavras.
Interação crianças professoras – Professora portuguesa (como reagem a diferentes situações- práticas)	As indicações dadas ao grande grupo foram sempre dadas em português. Ao nível do apoio em pequenos grupos não foi possível fazer esta observação hoje. Após ter pedido para arrumar, observei que a falar com algumas crianças, sendo que uma delas tinha mais dificuldade no português. Utilizou primeiro o português, mas depois passou ao inglês para dar algumas indicações mais específicas a essa criança.	Parece-me que alterou a sua língua quando se dirigiu àquela criança específica como forma de ultrapassar uma barreira linguística, já que a indicação já tinha sido dada em português.	
Interação crianças professoras – Professora inglesa	A professora inglesa falou sempre em inglês, seja nas instruções para o grande grupo seja em pequeno grupo. Esteve a fazer revisão de texto com vários grupos e limitou-se sempre à parte do inglês, referindo aos grupos que deveriam esperar pelas professoras portuguesas para resolverem problemas de escrita nessa parte. Quanto a problemas de conteúdo, lia o português dos slides e falava com eles em inglês sobre o tema.	Acredito que a professora fale na língua que lhe é mais natural, tal como na parte da revisão se cingiu a essa mesma língua. É interessante perceber que os alunos continuam a falar com ela em inglês mesmo sabendo que ela entende e fala português, estando eles também a discutir um conteúdo que está escrito em português.	
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora portuguesa	Como mencionado acima, a professora alterou a sua língua de discurso quando foi necessário dar algumas indicações mais específicas a uma criança com dificuldades no português. Durante o resto da sessão,	Acredito que a professora tenha feito a troca da língua pois devia acreditar que a criança não estava a compreender o pedido e assim conseguia que a criança cumprisse o objetivo.	

	permitia que as crianças falassem com ela em inglês e respondia em português.	
Estratégias para resolver barreiras linguísticas – Professora inglesa	A professora inglesa permite às crianças falarem em qualquer língua com ela no geral, mas em pequenos grupos vai pedindo às crianças para explicarem em inglês.	Penso que o que a professora está a fazer neste momento é incentivar um pouco as crianças para que explorem e mobilizem o seu inglês, mas em pequenos grupos, retirando a pressão de todos estarem a ouvir.